

# **Pädagogische Kompetenz von Fahrlehreranwärtern: Eine Feldstudie.**

## **DISSERTATION**

zur Erlangung des akademischen Grades  
einer Doktorin der Philosophie (Dr. phil.)

der  
Erziehungswissenschaftlichen Fakultät  
der Universität Erfurt

vorgelegt von  
Anja Friedrich

Erfurt 2005

Erstes Gutachten: Prof. Dr. Detlev Leutner

Zweites Gutachten: Prof. Dr. Roland Brünken

Drittes Gutachten: Prof. Dr. Helmut M. Niegemann

Eingereicht: 10.11.2005

Datum der Promotion\*: 13.02.2006

urn:nbn:de:gbv:547-200500582

[<http://nbn-resolving.de/urn/resolver.pl?urn=nbn%3Ade%3Agbv%3A547-200500582>]

---

\* = Tag der Disputation

### *Zusammenfassung*

Mit Änderung des Fahrlehrergesetzes und einer am 1.1.1999 in Kraft getretenen neuen Fahrlehrer-Ausbildungsordnung wurde die Ausbildung von Fahrlehrern neu geregelt. Die wichtigsten Elemente der Neuordnung sind: 1. eine stärkere Betonung der pädagogischen Ausbildung, 2. darauf abgestimmte Prüfungsvorschriften und 3. die Einführung eines 4½-monatigen Praktikums in Form eines Referendariats an einer Ausbildungsfahrschule. Mit der veränderten Fahrlehrerausbildung ergab sich die Frage nach deren Wirksamkeit in Hinblick auf die neue Zielsetzung. Dieser Fragestellung wurde in der vorliegenden Arbeit empirisch nachgegangen. Insbesondere war dabei zu prüfen, ob und gegebenenfalls in welchem Maße das Praktikum zu einer Steigerung der pädagogischen Kompetenz der zukünftigen Fahrlehrer beiträgt. Darin eingeschlossen sind Fragen der didaktischen und methodischen Kompetenzen im Hinblick auf die Planung und Durchführung von Unterricht und Ausbildung, Fragen zur pädagogischen Kompetenz auf den Gebieten der Diagnostik und Beratung einzelner Fahrschüler sowie die Analyse und Prüfung der Rahmenbedingungen. Basierend auf den vorgegebenen Zielkriterien wurde ein mehrstufiges Untersuchungsdesign verwendet mit einer explorativ angelegten Pilotstudie und einer Hauptstudie (zwei Messzeitpunkte zu Beginn und Ende des Praktikums, Stichprobe ca. 200 Fahrlehreranwärter). Als Messinstrumente kamen Fragebögen zur Selbst- und zur Fremdeinschätzung, Wissenstests und Fallstudien zum Einsatz. Darüber hinaus wurde der Prüfungserfolg in der Fahrlehrerausbildung erfasst, sowie die Akzeptanz des Praktikums. Zur Demonstration spezifischer Aspekte des Ausbildungserfolges wurden an einer Teilstichprobe Videodaten erhoben. Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Feldstudie ein überwiegend positives Bild der Ausbildungsqualität der reformierten Fahrlehrerausbildung allgemein und des Ausbildungspraktikums im Besonderen gezeigt hat.

Dies ist in soweit bis zu einem gewissen Grad erstaunlich, da sich das Studenumfeld und

die gegenwärtigen Rahmenbedingungen der Tätigkeit des Fahrlehrers als außerordentlich schwierig erwiesen haben. Auf Basis der Ergebnisse lässt sich der gewonnene Eindruck zusammenfassend in den folgenden Aussagen formulieren:

- Die stärkere Betonung und die Erhöhung der pädagogischen Anteile in der theoretischen Ausbildung führen bei den Fahrlehreranwärtern zum Erwerb pädagogischen Wissens.
- Das Ausbildungspraktikum selbst führt zur Erhöhung der pädagogischen Kompetenz, insbesondere der Kompetenz, Unterricht zu planen und kompetent durchzuführen.
- Hinsichtlich des Erwerbs von Diagnostik- und Beratungskompetenz besteht in der Ausbildung weiterer Verbesserungsbedarf.
- Der Grundsatz „Wer lehrt, prüft nicht“ sollte hinterfragt werden. Zu prüfen ist, ob dieses Prinzip dem Ausbildungsziel, kompetente Fahrlehrer auszubilden, förderlich ist. Es sollte erwogen werden, die von den Fahrlehreranwärtern während ihrer Ausbildung in der Fahrlehrerausbildungsstätte gezeigten Leistungen in die Endnoten einzubeziehen.
- Die Ausbildung für Ausbildungsfahrlehrer sollte der aktuellen Situation insofern angepasst werden, als dass sie die pädagogische Qualifikation des Ausbildungsfahrlehrers stärker in den Fokus rückt. Aufgrund der erst kürzlich eingeführten Reform besitzen nur die Fahrlehreranwärter, nicht aber die meisten Ausbildungsfahrlehrer, das in der reformierten Ausbildung vermittelte pädagogische Fachwissen.
- Es sollten ebenso wie für die Fahrlehreranwärter auch für Ausbildungsfahrlehrer Möglichkeiten geschaffen werden, während des Ausbildungspraktikums fachliche Unterstützung und Feedback zu erhalten. Die Möglichkeit der Rückmeldung bzw.

Feedback für Fahrlehreranwärter sollte während des Praktikums als ständiges Angebot zur Verfügung stehen.

- Die Kommunikation und Zusammenarbeit zwischen den Bereichen Ausbildungsstätte, Ausbildungsfahrschule und Prüfungsausschuss sollte verbessert werden.
- Es sollten Möglichkeiten geschaffen werden, die finanzielle und persönliche Belastung von Fahrlehreranwärtern innerhalb des Praktikums zu verringern und mit der Durchführung des Praktikums besser in Einklang zu bringen.
- Hinsichtlich Art und Form des Berichtsheftes sowie der Verwendung durch die Prüfungsausschüsse ist Optimierungsbedarf gegeben.

Evaluation

Feldstudie

Instruktionspsychologie

pädagogische Kompetenz

Fahrlehrausbildung

*Abstract*

Based on a modification of the law for driving instructors in 1998, the education/training of driving instructors has been changed since 01.01.1999. The most important points of this modification were:

- a stronger emphasis on pedagogical aspects in the education/training of driving instructors;
- adapted rules and regulations of the examination and
- the implementation of a practical training in a driving school. This should lead to more pedagogical competence of driving instructors.

The goal of the present study was to explore where the modified training is effective and to what extent the new training of driving instructors leads to more pedagogical competencies. This includes the investigation of several aspects. Points of interest were especially the competences in teaching, diagnostic and advice as well as the examination of the general training conditions.

To analyse these aspects empirically, a multistage evaluation study design was used. This included an explorative pilot study and a main study (with repeated measurement points at the beginning and the end of the practical training and a random sample of approx. 200 driving instructor trainees). Questionnaires for self- and external assessment, knowledge tests and case studies have been applied as measuring instruments. Furthermore the success in the examinations and the acceptance of the practical training was evaluated. To show specific aspects of the training success, several lessons taught by the driving instructor trainees were videotaped and analysed.

In general the results of the study showed, that the new training for driving instructors has a high-quality and leads to pedagogical competence. This was insofar surprising as the

general training and study conditions turned out to be exceedingly difficult.

The following statements summarize the main results of the study:

- The stronger emphasis on pedagogical aspects in the training of driving instructors leads to the acquisition of pedagogical knowledge.
- The practical training increased the paedagogical competence, especially the competence in teaching.
- The acquisition of diagnostic and advice competences needs to be improved.
- The principle “Teachers are not allowed to examine” should be reconsidered. It needs to be analysed, whether the principle is helpful to achieve valid final examinations, which reflect the contents of the training phase in the final examination.
- A main focus of the training of the supervisors should be pedagogical issues.
- Driving instructor trainees and their supervisors should get feedback and help during the time of practical training as a permanent offer.
- The communication and cooperation between the training centers, the driving schools and the examination committee should be improved.
- The personal and financial burden of the driving instructor trainees should be reduced as far as possible.
- The form and the design of the report portfolio need to be improved.

Training of driving instructors  
Paedagogical competence  
Diagnostic competence  
Advice competence  
evaluation

### *Danksagung*

An dieser Stelle möchte ich allen danken, die mich bei der Erstellung dieser Arbeit unterstützt haben.

Ich danke der Bundesanstalt für Straßenwesen, welche mir diese Dissertation im Rahmen des Projektes „Wirksamkeit des Ausbildungspraktikums für Fahrlehreranwärter“ ermöglichte und damit die Veröffentlichung eines Teils der im Projekt erhobenen Daten gestattete.

Prof. Dr. Detlev Leutner und Prof. Dr. Roland Brünken danke ich für ihre wertvolle fachliche Betreuung bei der Anfertigung dieser Dissertation.

Ebenfalls möchte ich mich bei Prof. Dr. Günter Debus und Prof. Dr. Friedrich Müller für ihre konstruktiven Anregungen innerhalb der Projektarbeit bedanken.

Mein weiterer Dank gilt in diesem Zusammenhang der Bundesvereinigung der Fahrlehrerverbände, insbesondere dem Vorsitzenden Herrn von Bressensdorf sowie allen beteiligten Leitern und Dozenten an Ausbildungsstätten für Fahrlehrer, allen beteiligten Ausbildungsfahrlehrern und Fahrlehreranwärtern, ohne die die Studie nicht durchführbar gewesen wäre. Nicht unerwähnt soll an dieser Stelle mein Dank an die studentischen Mitarbeiter bleiben, welche mich bei der Dateneingabe unterstützten.

Danken möchte ich auch Prof. Dr. Helmut Niegemann, der mir in seiner Tätigkeit als Direktor des Zentrums für Lehr-/Lern- und Bildungsforschung (ZLB) stets die Möglichkeit gab, meine Arbeitszeit flexibel zu gestalten.

Für ihre Geduld, ihr Verständnis und viele kleine und große Hilfeleistungen danke ich meinen Freunden und Kollegen am ZLB und ganz besonders meiner Familie.



*Inhaltsverzeichnis*

1	Einleitung	1
2	Struktur des Evaluationsfeldes (Pilotstudie)	11
2.1	Ziel und Methoden der Pilotstudie	11
2.2	Historischer Hintergrund der gegenwärtigen Ausbildung	14
2.2.1	Entwicklung des Fahrlehrerberufes	15
2.2.2	Berechtigung zur Ausübung des Fahrlehrerberufes	16
2.2.2.1	Fahrlehrererlaubnis	16
2.2.2.2	Fahrlehrerschein	17
2.2.2.3	Fahrschulerlaubnis	17
2.2.3	Fahrlehrerausbildung bis 1999	17
2.2.4	Kritik an der Ausbildung bis 1.1.1999 und Reformvorschläge	21
2.2.4.1	Kritik	21
2.2.4.2	Vorschläge der „Arbeitsgruppe Fahrschulen/Fahrlehrer“ zur Reform der Fahrlehrerausbildung	23
2.3	Formale Struktur der heutigen Fahrlehrerausbildung	28
2.3.1	Ziele	29
2.3.1.1	Ziele der gesamten Fahrlehrerausbildung	29
2.3.1.2	Ziele der praktischen Ausbildung	30
2.3.2	Personen	32
2.3.3	Organisation	33
2.3.3.1	Unterricht an der Fahrlehrerausbildungsstätte	33
2.3.3.2	Dauer der Ausbildung	34
2.3.3.3	Unterricht in Ausbildungsfahrschulen	35

2.3.3.4	Die befristete Fahrlehrererlaubnis als Voraussetzung für die praktische Ausbildung	35
2.3.3.5	Ausbildungsfahrschulen/Ausbildungsfahrlehrer	36
2.3.3.6	Ausbildungsplan	37
2.3.4	Prüfungsbestimmungen	41
2.4	Aspekte der gegenwärtigen Situation der Fahrlehrerausbildung	46
2.4.1	Wirtschaftliche Rahmenbedingungen	46
2.4.1.1	Struktur des Fahrschulgewerbes	46
2.4.1.2	Wirtschaftliche Situation der Fahrlehrer und Fahrschulen	48
2.4.2	Ziele	52
2.4.2.1	Ziele der Fahrschul- und der Fahrlehrerausbildung	52
2.4.2.2	Aktuelles Curriculum für die Fahrlehrerausbildung	53
2.4.3	Personen	56
2.4.3.1	Vorbildungsvoraussetzungen für den Fahrlehrerberuf	56
2.4.3.2	Fahrlehrer in Ausbildung	57
2.4.4	Organisation	59
2.4.4.1	Fahrlehrerausbildungsstätten	59
2.4.4.1.1	Inhaltliche und zeitliche Gestaltung der Ausbildung	60
2.4.4.2	Ausbildungsfahrschulen und Ausbildungsfahrlehrer	61
2.4.4.2.1	Motivation für die Praktikantenausbildung	61
2.4.4.2.2	Tätigkeitsumfang und Betreuung im Praktikum	63
2.4.4.2.3	Berichtsheft	65
2.4.5	Prüfungen	67
3	Diskussion der Rahmenbedingungen und Konsequenzen für die Planung der Hauptstudie	69

3.1	Ziele des Ausbildungspraktikums	69
3.2	Fahrlehreranwärter	72
3.3	Organisation des Ausbildungspraktikums	76
3.4	Prüfungen	79
3.5	Fazit	81
4	Theoretische Modelle	83
4.1	Was zeichnet einen kompetenten (Fahr-)Lehrer aus?	83
4.1.1	Kompetenz	83
4.1.2	Pädagogische Kompetenz	84
4.1.2.1	Lehrperson	85
4.1.2.2	Unterrichtsqualität	88
4.1.3	Pädagogische Kompetenz des Fahrlehrers	94
4.2	Wie wird man ein guter Lehrer? Förderung und Training von Lehrkompetenz	95
4.2.1	Förderung kognitiver Fähigkeiten und Fertigkeiten aus pädagogisch-psychologischer Sicht	95
4.2.2	Förderung pädagogischer Kompetenz in der Lehrerausbildung	99
4.2.3	Lehrertraining als Möglichkeit der Förderung von Unterrichtskompetenz	102
4.2.3.1	Münchener Lehrertraining	106
4.2.3.2	Konstanzer Trainingsmodell	107
4.2.4	Fahrlehrerausbildung: Förderung der pädagogischen Kompetenz	109
4.3	Wie evaluiert man pädagogische Kompetenz?	111
4.3.1	Evaluation	111
4.3.2	Kriterien für die Evaluation pädagogischer Kompetenz	113
4.3.2.1	Evaluation der Wissensmerkmale der Person	114

4.3.2.2	Evaluation von Lehre und Unterricht	117
4.3.2.2.1	Evaluation des Schulunterrichts	119
4.3.2.2.2	Evaluation der Hochschullehre	121
5	Hauptstudie	126
5.1	Methode	128
5.1.1	Design	128
5.1.2	Stichprobe	133
6	Ergebnisse	135
6.1	Akzeptanz des Praktikums	135
6.1.1	Fragestellung	135
6.1.2	Methode und Durchführung	135
6.1.3	Ergebnisse	136
6.2	Organisatorische Rahmenbedingungen	149
6.2.1	Fragestellung	149
6.2.2	Methode und Durchführung	149
6.2.3	Ergebnisse	150
6.3	Inhaltliche Rahmenbedingungen: Lehrstoffangebot und Prüfungsinhalte	159
6.3.1	Lehrstoffangebot und -gewichtung	159
6.3.1.1	Fragestellung	159
6.3.1.2	Methode und Durchführung	160
6.3.1.3	Ergebnisse	160
6.3.2	Prüfungsinhalte	163
6.3.2.1	Fragestellung	163
6.3.2.2	Methode und Durchführung	163
6.3.2.3	Ergebnisse	164

6.4	Wissensstrukturen der Fahrlehreranwärter	169
6.4.1	Fragestellung	169
6.4.2	Methode und Durchführung	170
6.4.2.1	Methode	170
6.4.2.2	Durchführung	177
6.4.3	Ergebnisse	178
6.5	Fallbeurteilung (Diagnostik- und Beratungskompetenz)	182
6.5.1	Fragestellung	182
6.5.2	Methode und Durchführung	183
6.5.3	Ergebnisse	184
6.6	Unterrichtsbeurteilung	193
6.6.1	Fragestellung	193
6.6.2	Methode und Durchführung	193
6.6.3	Ergebnisse	195
6.7	Videostudie	205
6.7.1	Fragestellung	205
6.7.2	Methode und Durchführung	206
6.7.3	Ergebnisse	207
6.8	Prüfungsdaten	214
6.8.1	Fragestellung	214
6.8.2	Methode und Durchführung	215
6.8.3	Ergebnisse	216
7	Zusammenfassende Diskussion	226
7.1	Diskussion der Ergebnisse im Überblick	226
7.1.1	Ausbildungsziele	226

7.1.2	Personen	228
7.1.3	Organisation des Ausbildungspraktikums	229
7.1.4	Prüfung	230
7.1.5	Persönlicher Eindruck	230
7.2	Zusammenfassung und Empfehlungen für die Ausbildungsstrukturen	231
7.3	Umsetzbarkeit und Erfüllung der Standards für die Evaluationsforschung von Rost (2000): Diskussion	234
	Literatur	240
	Tabellenverzeichnis	250
	Abbildungsverzeichnis	253
	Ehrenwörtliche Erklärung	255
	Anhang auf CD	256

## 1 EINLEITUNG

Mit einer Änderung des Fahrlehrergesetzes am 24. April 1998 (Eckhardt, 1999) und einer am 1.1.1999 in Kraft getretenen neuen Fahrlehrer-Ausbildungsordnung (FahrlAusbO) wurde die Ausbildung von Fahrlehrern neu geregelt. Die wichtigsten Elemente der Neuordnung sind:

1. eine stärkere Betonung der pädagogischen Ausbildung in den Fahrlehrerausbildungsstätten,
2. darauf abgestimmte Prüfungsvorschriften und
3. als Kernstück der Reform: die Einführung eines 4½-monatigen Praktikums (§ 2 (3) 1 FahrlG) in Form eines Referendariats an einer Ausbildungsfahrschule.

Durch diese Reform der Fahrlehrerausbildung sollten insbesondere die pädagogisch-didaktischen Fertigkeiten der Fahrlehrer verbessert und an die Erfordernisse der heutigen Bedingungen des Straßenverkehrs angepasst werden. Die Anforderungen, die diese Erfordernisse an die Ausbildung von Fahrschülern stellen, definiert §1 der Fahrschüler-Ausbildungsordnung (FahrschAusbO):

„Ziel der Ausbildung ist die Befähigung zum sicheren, verantwortungsvollen und umweltbewussten Verkehrsteilnehmer.“ Erst im 2. Satz heißt es dort weiter: „Ziel der Ausbildung ist außerdem die Vorbereitung auf die Fahrerlaubnisprüfung ....“ Um die zuerst genannten Ausbildungsziele erreichen zu können, müssen Fahrlehrer „über eine ausgeprägte pädagogische und didaktische Qualifikation für die theoretische und praktische Fahrschulausbildung verfügen“ (Bundesanstalt für Straßenwesen, 1993, S. 18). Die Arbeitsgruppe Fahrschulen/Fahrlehrer schlug deshalb bereits 1993 vor, das „Qualifikationsniveau der Fahrlehrer auf das als erforderlich angesehene Niveau professioneller Pädagogen“ (Bundesanstalt für Straßenwesen, 1993, S. 19) anzuheben.

Um dieses Ziel erreichen zu können, schlug die Arbeitsgruppe u.a. eine mehrphasige Aus-

bildung vor, wie sie jetzt mit der Novellierung des Fahrlehrergesetzes vorgeschrieben wird. Mit dem Ausbildungspraktikum wurde die bis dato rein theoretische Fahrlehrerausbildung um den praktischen Ausbildungsabschnitt ergänzt. Die Ausbildung im Praktikum ist in §3 Fahrlehrerausbildungsordnung spezifiziert und schreibt einen Ausbildungsplan in folgenden Stufen vor (Eckhardt, 1999):

1. Einführung,
2. Teilnahme am theoretischen und praktischen Unterricht (Hospitation) mit Vor- und Nachbesprechung (Auswertung) des Unterrichts,
3. Durchführung von praktischem und theoretischem Unterricht in Anwesenheit des Ausbildungsfahrlehrers mit Vor- und Nachbesprechung (Auswertung) des Unterrichts,
4. Durchführung von theoretischem und praktischem Unterricht ohne Anwesenheit des Ausbildungsfahrlehrers und
5. Vorstellung von Fahrschülern zur Prüfung einschließlich Begleitung und Beaufsichtigung der praktischen Prüfung.

Das Praktikum wird durch zwei einwöchige Lehrgänge in einer Fahrlehrerausbildungsstätte ergänzt. Der erste Lehrgang dient primär dazu, die im praktischen Einsatz gewonnenen Eindrücke zu reflektieren, zu erörtern und aufzuarbeiten. Schwerpunkt des zweiten Lehrgangs ist die Vorbereitung auf die Lehrproben, die am Ende der Ausbildung zu leisten sind.



Der Gesetzgeber erwartet langfristig, dass die Fahrlehrer durch ein höheres pädagogisches Niveau erfolgreicher auf die Einstellungen der Fahranfänger einwirken können. Durch die Steigerung der pädagogischen Qualifikation der Fahrlehrer werden deshalb positive Auswirkungen auf die Einstellungen und das Problembewusstsein der überwiegend jungen Fahranfänger erwartet, deren Unfallrisiko extrem überproportional ist (Bouska, 2000). Die Arbeitsgruppe Fahrschulen/Fahrlehrer (Bundesanstalt für Straßenwesen, 1993) erwartet darüber hinaus, dass der praktische Ausbildungsabschnitt dazu beiträgt, die erheblichen Probleme, die der Berufseinstieg mit sich bringt („Praxisschock“), zu vermeiden.

Um die Wirksamkeit des Ausbildungspraktikums für Fahrlehreranwärter zu überprüfen, beauftragte die Bundesanstalt für Straßenwesen (BASt) den Lehrstuhl für Instruktionspsychologie der Universität Erfurt, Prof. Dr. D. Leutner (jetzt Universität Duisburg-Essen), eine summative Evaluation des neu eingeführten Ausbildungspraktikums für Fahrlehrer durchzuführen (Projekt: FE 82.114/1997). Das Projekt wurde in Kooperation mit dem Institut für Psychologie an der RWTH Aachen, Prof. Dr. G. Debus, durchgeführt. Projektleiter war Prof. Dr. R. Brünken der Universität Erfurt (jetzt Universität Göttingen).

Ziel des Gesamtprojektes war die Evaluation des Ausbildungspraktikums. Insbesondere war zu prüfen, ob und gegebenenfalls in welchem Maße das Praktikum, wie vom Gesetzgeber intendiert, zu einer Steigerung der didaktischen und pädagogischen Qualifikation der zukünftigen Fahrlehrer beiträgt. Darin eingeschlossen sind Fragen der didaktischen und methodischen Kompetenzen im Hinblick auf die Planung und Durchführung von Unterricht und Ausbildung sowie Fragen zur pädagogischen Kompetenz auf den Gebieten der Diagnostik und Beratung einzelner Fahrschüler.

Weil der Gesetzgeber für die Einführung der reformierten Fahrlehrerausbildung keine Übergangsfristen vorgesehen hat, war ein direkter Vergleich des alten mit dem neuen Ausbildungssystem nicht möglich. Sofern möglich, sollten jedoch auch vergleichsfähige

Daten, die den Erfolg der Ausbildung nach dem alten System beschreiben können, in die Betrachtung einbezogen werden. Um direkte Aussagen über die Wirksamkeit der Praktika machen zu können, sollten die Fertigkeiten der Fahrlehreranwärter vor Beginn und nach Beendigung der Praktika erfasst werden.

Die Planung einer solchen Feldstudie verlangt eine präzise Antwort auf die Frage, *was* und *was nicht* untersucht werden soll.

Die Frage nach dem *was*, also dem Gegenstand der Studie, ist insofern berechtigt, als das Praktikum integrierter Bestandteil des Ausbildungsprogramms ist. Das Praktikum allein kann nicht isoliert, sondern nur im Verbund mit dem gesamten Programm evaluiert werden. Gegenseitige Beeinflussungen von Theorie und Praxis werden explizit erwartet und erfordern deshalb eine Betrachtung des gesamten Ausbildungsprogramms.

Die Frage, *was nicht* evaluiert werden soll, stellt sich mit Blick auf die Rahmenbedingungen, unter denen das Ausbildungsprogramm durchgeführt wird. Wenn die vorgegebenen Ziele der Ausbildung nicht mit den faktisch implementierten Zielen übereinstimmen, dann bleibt unklar, in Bezug auf welche Ziele evaluiert wird. Wenn die Eingangsvoraussetzungen der Fahrlehreranwärter nicht denen entsprechen, die für die Ausbildung definiert wurden, dann besteht die Gefahr, nicht den Ausbildungserfolg, sondern Personenkompetenzen zu beschreiben. Erfolgt die organisatorische Umsetzung des Programms nicht wie konzipiert, dann ist offen, ob Umsetzung oder Konzeption untersucht werden. Schließlich sind Diskrepanzen zwischen konzipierten und faktischen Prüfungsbedingungen eine Quelle für unklare Studienbedingungen. Es sind also im wesentlichen vier Aspekte der Ausbildung, die auf eine mögliche Diskrepanz zwischen Soll-Vorgabe und Ist-Zustand zu überprüfen sind: die Ausbildungsziele, die auszubildenden Personen, die Ausbildungsorganisation und die Prüfungen.

Vor Beginn der Studie stellt sich also die Frage nach den Rahmenbedingungen der Ausbildung im Soll-Ist-Vergleich. Wenn die Diskrepanzen im Soll-Ist-Vergleich oder auch die Varianz der Diskrepanzen groß ist, muss das methodische Vorgehen der Feldstudie darauf abgestimmt werden. Auch bei Soll-Ist-Übereinstimmung in den Rahmenbedingungen ist noch hinreichend große Varianz in Ausbildungsmerkmalen zu erwarten, die für den Ausbildungserfolg bedeutsam ist, wie berufliche, kognitive, motivationale Eingangsvoraussetzungen der Auszubildenden sowie Aufgabenverteilung und Betreuungsgrad in den Ausbildungsschulen.

Zur Untersuchung dieser, der eigentlichen Feldstudie vorausgehenden Analyse der Rahmenbedingungen, wurde eine Pilotstudie konzipiert und durchgeführt.

Neben der Analyse der Rahmenbedingungen, d.h. der Struktur des Evaluationsfeldes, ist es für die Planung und Durchführung der Feldstudie ebenso notwendig, den aktuellen Forschungsstand aufzuarbeiten und die thematisch relevanten theoretischen Modelle als Grundlage zu verwenden. Direkte Aussagen über die Wirksamkeit der Praktika von Fahrlehreranwärtern sollen durch Erfassung der pädagogischen Kompetenz, insbesondere der didaktischen, diagnostischen und Beratungskompetenz getroffen werden. Dabei liegt besonderes Augenmerk darauf, wie gut die Fahrlehreranwärter vor und nach dem Praktikum unterrichten können, da dies den Hauptbestandteil ihrer Arbeit ausmacht. Um dies zu leisten, ist es notwendig, im Vorfeld zu klären: Was wird unter Kompetenz verstanden? Was macht einen kompetenten (Fahr-)Lehrer aus? Welche Kriterien für guten Unterricht sind in der Literatur zu finden? Welche Modelle zum Training pädagogischer Kompetenz existieren und wie werden diese in der Fahrlehrerausbildung berücksichtigt? Wie werden pädagogische Kompetenz und Unterricht evaluiert? Die Antworten auf diese Fragen stellen neben der Analyse der Rahmenbedingungen die Grundlage der Studie dar. Erst dann können Instrumente für die Hauptstudie erfolgreich konstruiert, eingesetzt und deren

Ergebnisse wissenschaftlich fundiert ausgewertet sowie interpretiert werden.

Abbildung 1 veranschaulicht die Struktur der gesamten Arbeit noch einmal grafisch. So soll zur Orientierung dienen und wird aus diesem Grund zu Beginn der Hauptkapitel veranschaulichen, wo sich der Leser befindet.

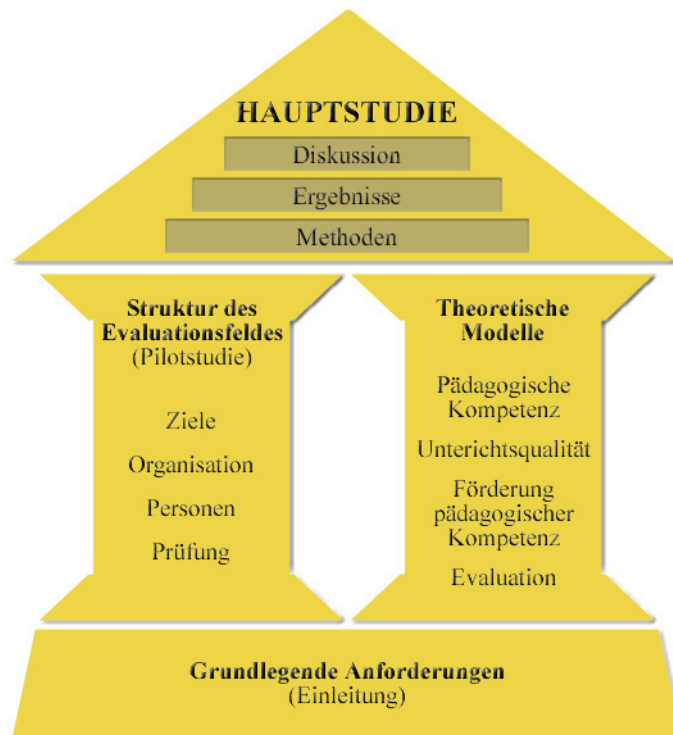


Abbildung 1 Struktur der Arbeit

Die Struktur der gesamten Feldstudie orientiert sich an den Standards für die Evaluationsforschung, die von Rost (2000) beschrieben wurden und auf der strukturellen Ähnlichkeit zwischen Grundlagen- und Evaluationsforschung beruhen. Demnach basieren diese Standards, soweit mit Evaluation vereinbar, auf den Prinzipien der Grundlagenforschung. Dabei handelt es sich um Standards für die Schritte im Forschungsprozess und für die Durchführung von Evaluationsprojekten, durch deren Einhaltung Qualität wissenschaftlicher Evaluation sichergestellt werden kann. Diese Standards dienen der Feldstudie als Grundlage und Qualitätskriterien. Inwiefern sie innerhalb der Studie und unter den spezifischen Feldbedingungen tatsächlich erfüllbar sind, soll die Diskussion am Ende der

Arbeit zeigen.

Im Folgenden sollen die Standards, beschrieben in Rost (2000, S.134-139) vorgestellt werden:

#### 1. Konzeptualisierung

Die theoretischen Grundlagen der zu evaluierenden Maßnahmen oder Maßnahmenbündel sind hinsichtlich der folgenden Aspekte zu rekonstruieren:

- Wovon geht die Wirkung aus?
- Worin besteht der postulierte Prozess, in dem sich die Wirkung entfaltet?
- In welchen Bereichen finden Wirkungen statt?

#### 2. Fragestellungen und Hypothesen

Die konzeptionellen Grundlagen sind mit der zu evaluierenden Maßnahme in Form von Forschungsfragen und Hypothesen zu verknüpfen, die mit Hilfe eines realisierbaren Evaluationsdesigns empirisch geprüft werden sollen.

#### 3. Implementationskontrolle

Im Rahmen einer Kontrolle der Implementation einer Maßnahme sollte untersucht werden,

- inwieweit die Realisierung der Maßnahme ihrer Konzeption entspricht,
- wie intensiv die zu untersuchenden Einflüsse sind und
- ob andere Einflüsse eine mögliche Wirkung der Maßnahme begünstigen oder behindern.

#### 4. Übertragbarkeit von Ergebnissen

Im Fall, dass die Ziehung einer Zufallsstichprobe nicht möglich ist, sollte die untersuchte Stichprobe möglichst detailliert beschrieben und damit die Frage der Übertragbarkeit beantwortet werden. Gegebenenfalls können gruppenspezifische Datenanalysen zusätzlich absichern, auf welche Personengruppen die Befunde übertragbar sind.

## 5. Kausalinterpretationen

Um die beobachteten Effekte als Wirkungen der evaluierten Maßnahme interpretieren zu können, sollten sie hinsichtlich ihrer Abhängigkeit von möglichen Moderatorvariablen analysiert werden. So sind die Effektgrößen in verschiedenen, nach potentiellen Moderatorvariablen aufgeteilten Teilstichproben getrennt zu berechnen und miteinander zu vergleichen.

## 6. Kontrollgruppen

Um einen sinnvollen Vergleichsmaßstab für die Interpretation von Wirkungen zur Verfügung zu haben, muss die zu evaluierende Maßnahme variiert werden, sei es

- hinsichtlich ihrer Dosis,
- durch Vergleich verschiedener Kombinationen ihrer Komponenten
- oder durch Vergleich mit einer Kontrollgruppe, die sich in theoretisch beschreibbaren Merkmalen von der Evaluationsgruppe unterscheidet.

## 7. Statistische Kontrolle

Die eingeschränkten Möglichkeiten der Kontrolle von Drittvariablen, deren Wirkungen mit denen der zu evaluierenden Maßnahme möglicherweise konfundiert sind, erfordern es, solche Variablen zu benennen, zu erheben und bei der Datenanalyse statistisch zu berücksichtigen.

## 8. Effektgrößen

Zum Nachweis der Wirkung einer Maßnahme sollten sowohl die statistische Signifikanz gefundener Unterschiede oder Zusammenhänge angegeben werden als auch geeignete Maße der Effektgröße.

## 9. Soziale Sensibilität

Bei der Planung, Durchführung und Ergebnispräsentation sind die Bedürfnisse und Interessen von beteiligten Personen, Gruppen und offiziellen Partnern zu

berücksichtigen. Eine sorgfältige und übersichtliche Dokumentation aller Schritte der Evaluation wird immer wieder gefordert.

#### 10. Transparenz

Alle Phasen und Schritte eines Evaluationsprojektes sollten begründet und dokumentiert, damit transparent und nachvollziehbar gemacht werden.

Die Struktur der Arbeit trägt den Standards der Evaluationsforschung bereits insofern Rechnung, als dass die Analyse der Struktur des Evaluationsfeldes in Form einer Soll-Ist-Analyse zur Implementationskontrolle und Kausalinterpretation beiträgt. Durch Aufarbeitung der theoretischen Modelle zur pädagogischen Kompetenz, deren Definition, Training und Evaluation, wird die Konzeptualisierung, also die theoretische Grundlage der Wirkung der Maßnahme analysiert und somit dem Standard entsprochen.

Innerhalb der hier vorgestellten Feldstudie sind nicht alle Standards erfüllbar. Insbesondere die Forderung nach einer Kontrollgruppe kann hier nicht realisiert werden. Diskutiert wird am Ende der Arbeit unter anderem, inwieweit die Feldstudie den wissenschaftlichen Ansprüchen trotzdem genügen kann.

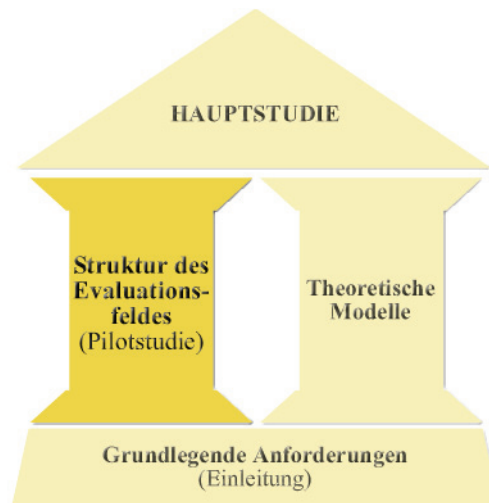
Im folgenden Kapitel werden die Pilotstudie und ihre Ergebnisse vorgestellt. Anschließend werden die daraus resultierenden Konsequenzen für die Hauptstudie diskutiert. Die theoretischen Modelle werden im Kapitel 4 dargestellt. Anschließend folgt die Beschreibung der Hauptstudie in den Kapiteln 5 und 6. Den Abschluss der Arbeit bildet die Diskussion der Ergebnisse.

Hinzuweisen ist an dieser Stelle darauf, dass die Laufzeit des gesamten Projektes insgesamt 4½ Jahre betrug, da allein die Datenerhebung innerhalb der Hauptstudie ca. 2 Jahre in Anspruch nahm (siehe auch Kap. 7.3). Die Analyse der Rahmenbedingungen erfolgte 2001, die Durchführung der Hauptstudie von August 2002 bis Mai 2004. Aus diesem Grund entsprechen einige Angaben, auf die in der Pilotstudie bezogen werden, nicht dem

aktuellen Stand. Diese wurden nicht aktualisiert, da genau diese Angaben in die Analyse der Rahmenbedingungen eingingen. Die Antworten in Gruppengesprächen wie auch in Interviews beziehen sich auf den Stand von 2001. Somit ist es wichtig, dass die damals aktuellen Bezugsdaten nicht verändert werden.



## 2 STRUKTUR DES EVALUATIONSFELDES (PILOTSTUDIE)



### 2.1 Ziel und Methoden der Pilotstudie

Ziel dieser Pilotstudie war es, die Faktoren zu analysieren, die Ablauf und Organisation der Ausbildungspraktika in praxi beeinflussen und den Erfolg der Ausbildungspraktika bestimmen, moderieren oder die intendierten Ziele konterkarieren. Das können, je nach den Bedürfnissen und den Interessen der beteiligten Gruppen oder Individuen, andere als die vom Gesetzgeber intendierten Einflüsse sein, die explizit nicht dokumentiert sind, aber handlungstragend sein können. In der Pilotstudie wurde eine instruktionspsychologische Vorgehensweise gewählt, in der Faktoren bzw. Rahmenbedingungen der Fahrlehrerausbildung in einem Soll-Ist-Vergleich analysiert wurden.

Dabei wurden im wesentlichen folgende Rahmenbedingungen betrachtet:

1. Ziele der Ausbildung,
2. Personenbedingungen, wie die Eingangsvoraussetzungen im kognitiven, motivationalen, affektiven und ökonomischen Bereich,
3. Systembedingungen, insbesondere die Organisation und Durchführung der Fahrlehrerausbildung,
4. Prüfungen, insbesondere im Hinblick auf Kongruenz von Zielen und Prüfungen.

Diese Faktoren, die vermutlich Einfluss auf den Erfolg in der Ausbildung haben, wurden im ersten Schritt auf der Ebene des Soll-Zustandes betrachtet, wobei speziell Gesetze und Vorschriften in Handbüchern herangezogen wurden. In einem zweiten Schritt wurden die personellen, zielrelevanten, organisatorischen und prüfungsrelevanten Bedingungen ermittelt, wie sie in der Praxis der Fahrlehrerausbildung vorliegen und die den gegenwärtigen Ist-Zustand der Ausbildung beschreiben. Um daraus schließlich Konsequenzen für die Hauptstudie abzuleiten, wurde im dritten Schritt ein Vergleich zwischen der formalen Fahrlehrerausbildung, wie sie vom Gesetzgeber intendiert ist (Soll-Zustand), und den realen Strukturen, wie sie von den beteiligten Personen berichtet werden (Ist-Zustand), vorgenommen. Durch diesen Vergleich sollten Übereinstimmungen und Defizite ermittelt werden. Die Matrix in Tabelle 1 stellt dieses Vorgehen im Überblick dar.

Tabelle 1 Struktur der Pilotstudie

	Ziele	Person	Organisation	Prüfung
1 SOLL				
2 IST (Verband/Ausbilder/ Fahrlehreranwärter)				
3 Soll-Ist-Vergleich				

Die Umsetzung verlangt unterschiedliche Methoden der Datengewinnung. Es wurden folgende Methoden der Datengewinnung innerhalb der Pilotstudie eingesetzt:

### *Dokumentenanalyse*

Die Richtlinien und Zielsetzung der gegenwärtigen Praktikumsausbildung sind den offiziellen Regelwerken entnommen. Das sind in erster Linie Texte und Kommentare zum Gesetz über das Fahrlehrerwesen (FahrlG), Ausbildungs- und Durchführungsverordnungen.

Wenn sie zum Verständnis der bestehenden Regelungen beitragen, werden erläuternde und Hintergrundinformationen aus anderen Literaturquellen oder aus Befragungen mit berücksichtigt.

### *Befragung und Interviews*

Informationen über den Ist-Zustand der Fahrlehrerausbildung und deren Wertung wurden durch Interviews und Gespräche mit den für die Durchführung und Organisation der Fahrlehrerausbildung verantwortlichen Personen, mit Ausbildungsfahrlehrern und mit Fahrlehrern im Praktikum eingeholt.

### *Expertengespräche*

Für die Expertenbefragungen wurde ein Interviewleitfaden in Form einer Checkliste vorbereitet, an dem sich die Interviewer orientierten. Um den Experten die Möglichkeit zu geben, ihre eigenen Erfahrungen und Meinungen in den Vordergrund zu stellen, wurden die Interviews selbst in freier Form geführt.

Zu den Interviewpartnern gehörten:

- Der Vorsitzende der Bundesvereinigung der Fahrlehrerverbände e.V.,
- der Leiter der Fahrlehrer-Fachschule Düsseldorf und Vorsitzender der Bundesarbeitsgemeinschaft für Fahrlehrerausbildungsstätten,
- eine Dozentin an der Fahrlehrer-Akademie Bielefeld,
- der Dezernatleiter und Leiter der Erlaubnisbehörde am Heeresamt II 2(4) der Deutschen Bundeswehr,
- ein Fahrlehrer und Inhaber einer Fahrschule,
- ein Dozent an der Fahrlehrer-Fachschule Düsseldorf und Inhaber einer Fahrschule und

- der Geschäftsführer der Fahrlehrer-Akademie Verkehrs-Institut GmbH in Bielefeld.

### *Rundgespräche*

Die Interviews wurden ergänzt durch Rundgespräche und Gruppendiskussionen mit zukünftigen Ausbildungsfahrlehrern, die vom 19. bis 21.2.2001 an einem Einweisungsseminar an der Fahrlehrer-Fachschule in Düsseldorf teilnahmen, und mit zwei Gruppen aus Fahrlehrern im Praktikum, die jeweils an einem der in Verbindung mit dem Ausbildungspraktikum obligatorischen Seminare teilnahmen. Diese Gespräche wurden jeweils mit Kartenabfragen eingeleitet. Die Fahrlehreranwärter füllten zudem jeweils einen kurzen Fragebogen zum Ablauf der Praktika und zu ihrer Befindlichkeit im Praktikum aus (Anhang A).

## 2.2 Historischer Hintergrund der gegenwärtigen Ausbildung

Analysen der für die Fahrschulausbildung, die Fahrlehrerausbildung und die Verkehrssicherheit verantwortlichen Behörden, Institutionen und Verbände wiesen früh darauf hin, dass die Fahrlehrerausbildung, wie sie bis Ende 1998 durchgeführt wurde, nicht mehr zeitgemäß war. Die Ergebnisse und Erfahrungen aller Beteiligten wurden 1993 in der gemeinsamen Arbeitsgruppe „Fahrschulen/Fahrlehrer“ (Bundesanstalt für Straßenwesen, 1993) zusammengetragen. Um die Entwicklung der Fahrlehrerausbildung den sich ändernden Anforderungen an die Fahrschulausbildung anzupassen, war es nach Einschätzung dieser Expertengruppe notwendig, die Ausbildung der Fahrlehrer zu reformieren. Die Arbeitsgruppe formulierte gemeinsame Empfehlungen zur Änderung der Fahrlehrerausbildung.

Die Beschreibung der Ausgangslage und der daraus abgeleiteten Reformvorschläge verdeutlicht die Absichten und Ziele der Ausbildungsreform.

### 2.2.1 Entwicklung des Fahrlehrerberufes

Mit dem „Gesetz über den Verkehr mit Kraftfahrzeugen“ vom 1.4.1910 wurde erstmals eine im ganzen Deutschen Reich geltende Fahrerlaubnis eingeführt, die durch einen Führerschein bestätigt wurde. Bei den zur Prüfungsvorbereitung erforderlichen Ausbildungsfahrten auf öffentlichen Wegen und Plätzen musste der Fahrer durch eine „zur Ausbildung von Führern ermächtigte Person begleitet und beaufsichtigt sein“. Das war die erste rechtliche Erwähnung des Fahrlehrerberufs. Die Berufsbezeichnung „Fahrlehrer“ trat erstmals in der „Verordnung betreffend die Ausbildung von Kraftfahrzeugführern“ vom 1.3.1921 (§ 1 Abs. 3) auf (Lamszus, 1983).

Als Qualifikation für die Fahrlehrer waren zunächst eine dreijährige Fahrpraxis und das Bestehen einer schriftlichen und praktischen Prüfung vorgeschrieben. Erst mit dem Gesetz über das Fahrlehrerwesen (FahrlG) vom 25.8.1969 (BGBl.I.S.1336) erfolgte eine erste gesetzliche Etablierung des Fahrlehrerberufs. Es definierte folgende Voraussetzungen zur Erlangung der Fahrerlaubnis (Lamszus, 1983):

- Mindestalter 23 Jahre,
- körperliche und geistige Geeignetheit (es durften keine Tatsachen vorliegen, die den Bewerber ungeeignet erscheinen ließen),
- Besitz sämtlicher Fahrerlaubnisklassen,
- Fahrpraxis mindestens drei Jahre,
- Nachweis der fachlichen Eignung in einer mündlichen, schriftlichen und praktischen Prüfung (der Bundesminister für Verkehr regelte die Einzelheiten der Prüfung in einer Rechtsverordnung).

Weiterhin bestimmte das neue FahrlG, dass Fahrlehrerausbildungsstätten der amtlichen Anerkennung bedurften, und legte Einzelheiten der (zum damaligen Zeitpunkt)

dreimonatigen Fahrlehrerausbildung fest. Eine verpflichtende Teilnahme an diesen Lehrgängen bestand für die Fahrlehreranwärter zu diesem Zeitpunkt noch nicht.

Erst mit der Novellierung des FahrlG im Jahr 1976 wurde eine fünfmonatige Pflichtausbildung festgelegt (Lamszus, 1983). Außerdem erhöhten sich die Eingangsvoraussetzungen für Fahrlehreranwärter. Von nun an musste der Bewerber den Hauptschulabschluss in Verbindung mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung oder alternativ eine höhere Schulbildung (Abitur oder gleichwertiger Abschluss) nachweisen.

Die Fahrlehrerausbildung wurde zuletzt mit der Änderung des Gesetzes über das Fahrlehrerwesen (FahrlG) vom 24. April 1998 (Eckhardt, 1999) neu geregelt. Die neuen Bestimmungen traten am 1.1.1999 in Kraft.

Auch nach diesen Regelungen ist der Fahrlehrerberuf kein Ausbildungsberuf, sondern bleibt ein Fortbildungsberuf, der eine bereits abgeschlossene Berufsausbildung zwar voraussetzt, aber, da die Art der vorausgegangenen Berufsausbildung nicht festgelegt ist, nicht auf einer vorhergegangenen Berufsausbildung aufbaut.

## *2.2.2 Berechtigung zur Ausübung des Fahrlehrerberufes*

### *2.2.2.1 Fahrlehrererlaubnis*

Ziel der Ausbildung ist der Erwerb der Fahrlehrererlaubnis (§1 FahrlG). Die Fahrlehrererlaubnis kann nach entsprechender Schulung für die Klassen A (Krafträder), BE (Pkw), CE (Lkw) und DE (Personenbeförderung) erworben werden. Sie berechtigt zur Ausbildung von Fahrschülern, die eine Fahrerlaubnis der jeweiligen Klassen erwerben wollen. Jede einzelne Fahrlehrererlaubnis berechtigt zur Erteilung des allgemeinen Teils des theoretischen Unterrichts aller Klassen.

#### 2.2.2.2 *Fahrlehrerschein*

Der Fahrlehrerschein dient dem Nachweis der Fahrlehrererlaubnis, die durch Aushändigung oder Zustellung des Fahrlehrerscheins erteilt (§5 Abs. 1 FahrlG) wird. Der Fahrlehrerschein muss bei Fahrten mit Fahrschülern mitgeführt werden und ist auf Verlangen den für die Überwachung des Straßenverkehrs zuständigen Personen und den Personen, die für die Fahrerlaubnisprüfungen (Führerscheinprüfungen) zuständig sind, auszuhändigen.

#### 2.2.2.3 *Fahrschulerlaubnis*

Eine Fahrlehrererlaubnis allein erlaubt die Fahrausbildung nur im Rahmen eines Beschäftigungs- oder Ausbildungsverhältnisses an einer Fahrschule. Um eine eigene Fahrschule betreiben zu können, benötigen Fahrlehrer zusätzlich eine Fahrschulerlaubnis. Eine Fahrschulerlaubnis können Fahrlehrer beantragen, die mindestens 25 Jahre alt sind, mindestens 2 Jahre hauptberuflich als Fahrlehrer tätig waren, die erforderlichen Ausbildungsräume, Lehrmittel und Lehrfahrzeuge zur Verfügung haben und an einem mindestens 70 Unterrichtsstunden umfassenden Lehrgang über Fahrschulbetriebswirtschaft teilgenommen haben.

### 2.2.3 *Fahrlehrerausbildung bis 1999*

Am Beginn der Fahrschulausbildung stand allein die Unterweisung in die Funktion des Automobils. Auf diese, an der Technik orientierten Phase, folgte eine in erster Linie juristisch geprägte Ausbildung, die sich am Modell eines normen- und zeichenorientierten Kraftfahrers orientierte. Die Aufgabe des theoretischen Fahrschulunterrichts wurde darin gesehen, das Wissen über Verkehrsvorschriften und Verkehrszeichen zu vermitteln, die die Kraftfahrer befolgen sollten, und die Konsequenzen ihrer Nichtbeachtung aufzuzeigen (Unfallrisiko, Bußgeldverordnung, Entzug der Fahrerlaubnis etc.).

Mit der 1976 erfolgten Modifizierung des Fahrlehrergesetzes wurde in der Fahrschüler-

Ausbildungsordnung eine Wende zu einer verhaltensorientierten Ausbildung eingeleitet, die die Fahrschüler befähigen sollte, sich situations- und einsichtsorientiert zu verhalten. Die im Fahrlehrergesetz, der Fahrlehrer-Ausbildungsordnung und der Durchführungsverordnung zum Fahrlehrergesetz vorgegebenen Ausbildungsrichtlinien sowie die Prüfungsordnung für Fahrlehrer ließen jedoch weiterhin die an der Technik und an Normen orientierte Ausbildung erkennen.

Die Ausbildung der Fahrlehrer musste, wie heute auch, in staatlich anerkannten Fahrlehrerausbildungsstätten erfolgen. Die Ausbildung umfasste insgesamt 770 Std. Der Unterricht war als Ganztagsunterricht durchzuführen (§ 2 Abs. 4 FahrlG) und durfte (ausgenommen einer nicht auf den Unterricht anrechenbaren unterrichtsfreien Zeit bis zu einem Monat) nicht unterbrochen werden. Zum Lehrpersonal in den Ausbildungsstätten mussten gehören: jeweils mindestens ein Jurist mit der Befähigung zum Richteramt (Assessor), eine Lehrkraft mit einem abgeschlossenen technischen Studium der Fachrichtung Maschinenbau, ein Fahrlehrer und eine Lehrkraft mit abgeschlossenem Studium der Pädagogik oder Psychologie (Lamszus, 1983).

Der mit der Fahrlehrer-Ausbildungsordnung vom 13.5.1977 eingeführte detaillierte Rahmenplan für die Fahrlehrerausbildung an Fahrlehrerausbildungsstätten schrieb den Unterricht in folgenden Sachgebieten vor (in Klammer die vorgeschriebenen Unterrichtsstunden)(Lamszus, 1983):

- Allgemeine psychologische und pädagogische Grundsätze (60 Std.),
- Verkehrsvorschriften und Gefahrenlehre (250 Std.),
- Rechtskunde (80 Std.),
- Fahrzeugtechnik im Hinblick auf Funktions- und Wirkungsweise eines Fahrzeugs (140 Std.),
- Umweltschutz (10 Std.),



- Unterrichtsgestaltung einschließlich Vorbereitung des Unterrichts, theoretische und praktische Unterrichtsübungen, Einsatz von Medien (120 Std.),
- Fahrschulwesen einschließlich Fahrlehrerrecht, Wettbewerbsrecht, Fahrschulverwaltung (40 Std.),
- ergänzt wurde das Unterrichtsangebot durch Übungen zur Vertiefung des Unterrichtsstoffs (70 Std.).

Der Anteil an pädagogischer und psychologischer Ausbildung betrug also etwa 24%; im Vergleich dazu Technik mit 18% und Recht (Rechtskunde und Fahrschulwesen) mit 16%. Den größten Anteil (33%) beanspruchte die Unterrichtung der Verkehrsvorschriften und Gefahrenlehre.

Die Durchführung der Abschlussprüfungen lag (und liegt) in der Verantwortungsebene der Regierungspräsidenten. Prüfungsorte waren und sind: Berlin, Braunschweig, Bremen, Chemnitz, Dahlwitz-Hoppegarten, Darmstadt, Dessau, Detmold, Dresden, Freiburg, Hamburg, Hannover, Karlsruhe, Kassel, Kiel, Koblenz, Köln, Leipzig, Lüneburg, München, Neustadt (Pfalz), Nürnberg, Rostock, Saarbrücken, Stuttgart, Trier, Tübingen, Oldenburg und Weimar. Dort fanden auch die fahrtechnischen Prüfungen statt. Weil viele der Fahrlehrerausbildungsstätten in anderen als den Prüfungsorten liegen, mussten die Prüfungsfahrten deshalb oft in unbekanntem Terrain durchgeführt werden. Die Prüfungsausschüsse mussten sich aus einem Juristen, einem amtlich anerkannten Sachverständigen für den Straßenverkehr und einem Fahrlehrer zusammensetzen. Die Prüfungen bestanden aus folgenden Teilen (Bongard & Bongard, 1983):

1. Schriftliche Prüfungen:
2. In den schriftlichen Prüfungen waren innerhalb von 4 Stunden 4 Aufgaben zu bearbeiten. Jeweils eine Aufgabe kam aus dem Straßenverkehrsrecht (mit Gefahrenlehre), eine aus der Straßenverkehrszulassungsordnung, eine Aufgabe aus dem technisch-

fahrphysikalischen Bereich und eine aus der Rechtskunde. Aufgaben aus dem pädagogisch-psychologischen Bereich waren nicht vorgesehen.

3. Theoretische Lehrprobe:
4. Dabei handelte es sich um ein 30-minütiges Lehrgespräch in Form eines Rollenspiels, bei dem die Prüfer die Rolle der Fahrschüler übernahmen.
5. Fahrpraktische Prüfung:
6. Diese fand in der Regel 2 bis 4 Wochen nach der schriftlichen Prüfung statt. Dazu musste der Prüfling selber exakt fahren und dabei nachweisen, dass er „ein Kraftfahrzeug der Betriebsart und Klasse, für die er die Fahrlehrererlaubnis beantragt hat, vorschriftsmäßig sicher und gewandt im Straßenverkehr führen kann“ (§ 4 (2) FahrlG).
7. Praktische Lehrprobe (simuliert):
8. Da die Fahrlehreranwärter noch nicht im Besitz der Fahrlehrererlaubnis waren, durften sie keine Fahrschüler praktisch anweisen. Bei den praktischen Lehrproben nahmen die Prüfungsfahrlehrer deshalb die Rolle von Fahrschülern ein.
9. Mündliche Prüfung:
10. Diese Wissensprüfung konnte sich über alle Gebiete der Fahrlehrerausbildung erstrecken. Der Schwerpunkt der Prüfungsfragen lag jedoch auf technischen Fragen, oft auch auf solchen, die im Fahrschulunterricht nicht behandelt wurden (z.B. „Wie funktioniert eine Biluxbirne?“).

Der Abstand zwischen schriftlicher und fahrpraktischer Prüfung betrug zwischen zwei und vier Wochen. Da auch die schriftlichen Prüfungen oftmals erst bis vier Wochen nach Abschluss der Ausbildung in der Ausbildungsstätte anberaumt wurden, mussten die Fahrlehreranwärter zwischen Ausbildungszeit und ihrer ersten Anstellung bis zu drei Monate überbrücken. Die Ausbildung verteuerte sich um die Lebenshaltungskosten für diese Wartezeiten. Nach Abschluss der bestandenen Prüfungen erhielten die Fahrlehrer in Ausbildung

die angestrebte Fahrlehrererlaubnis. Diese Erlaubnis berechtigte sie, als angestellte Fahrlehrer Fahrschüler auszubilden. In der Regel erwarteten die Fahrschulleiter, die solche Fahrlehrer einstellten, gleich von Beginn der Arbeitsaufnahme an die gleiche Leistung wie von erfahrenen Fahrlehrern. Weil die „Jungfahrlehrer“ bis dahin keine reale praktische Ausbildungserfahrung hatten, waren viele Berufsanfänger mit ihrer neuen Aufgabe überfordert. Um diesen Praxisschock zu mildern, haben verantwortungsbewusste Ausbildungsinstitute außerhalb der vorgeschriebenen Ausbildung versucht, in zusätzlichen Unterrichtsstunden den praktischen und theoretischen Unterricht zu üben (Bongard & Bongard, 1983).

#### *2.2.4 Kritik an der Ausbildung bis 1.1.1999 und Reformvorschläge*

##### *2.2.4.1 Kritik*

Die Fahrlehrerausbildung, wie bis zum 1.1.1999 gehandhabt, wurde von vielen Seiten heftig kritisiert (Lamszus, 1983). Die Kritiker wiesen darauf hin, dass die Fahrlehrerausbildung nicht zeitgemäß war und den Anforderungen, die der moderne Straßenverkehr an die Fahrzeugführer und ihre Ausbildung stellt, nicht gerecht wurde. Sie verlangten mit Nachdruck eine Höherqualifizierung der Fahrlehrer und in der Ausbildung eine Intensivierung der didaktisch-pädagogischen Anteile.

Dabei wurde auf gestiegene Anforderungen an die Fahrschulausbildung hingewiesen:

- Zunehmende Verkehrs- und Informationsdichte stellen immer höhere Ansprüche an die Verkehrsteilnehmer. Von Kraftfahrern und Kraftfahrerinnen wird weit mehr als nur fahrerisches Können und das Kennen der Verkehrsregeln verlangt. Sie sollen durch den Fahrschulunterricht u.a. auch zu sicheren, verantwortungsvollen und umweltbewussten Verkehrsteilnehmern ausgebildet werden, die sich sozial kompetent und rücksichtsvoll verhalten und situationsbezogen handeln können. Dies setzt

auch voraus, dass sie z.B. die Verkehrsregeln nicht nur kennen, sondern auch verstehen und interpretieren können.

- Weil heute nahezu alle Mitglieder der Gesellschaft einen Führerschein erwerben, ist das Klientel der Fahrlehrer heute so heterogen wie die Bevölkerung. Nur in der Fahrschule treffen sich alle Bevölkerungsschichten. In keinem anderen Lehr- und Ausbildungsbereich müssen sich die Lehrer auf so extrem große Variationen zwischen den motorischen, kognitiven, emotionalen und motivationalen Voraussetzungen und Fähigkeiten ihrer Schüler einstellen. Weil der Erwerb und der Erhalt des Führerscheins für sehr viele Menschen von hoher, oft existenzieller Bedeutung ist, müssen Fahrlehrer in der Lage sein, auch Versagensängsten und persönlichen Krisen der Fahrschüler angemessen zu begegnen.
- Mit zunehmender Komplexität des Verkehrsgeschehens sind den Fahrlehrern immer neue zusätzliche Aufgaben, wie etwa die Nachschulung verkehrsauffälliger Fahranfänger, übertragen worden. Diese Aufgaben stellen zusätzliche Anforderungen an die pädagogischen Fertigkeiten von Fahrlehrern.
- „Fahrschüler kommen zur Fahrschule, um in möglichst kurzer Zeit mit möglichst geringem Aufwand und für möglichst wenig Geld die Fahrerlaubnis zu erhalten“ (Jensch et al., 1978, S. 21). Die Fahrlehrer müssen, um ihrem gesetzlichen Auftrag gerecht zu werden, diese denkbar schlechte Lernmotivation durchbrechen können.

Mit der Verlagerung des Schwerpunkts der Fahrausbildung von der Unterrichtung des normen- und zeichenorientierten Kraftfahrers in den Bereich der Veränderung von Einstellungen und Werthaltungen der Fahrschüler erhöhten sich die Anforderungen an die pädagogischen Fähigkeiten und Fertigkeiten. Um diesen Anforderungen gerecht zu werden, darf der Fahrlehrer nicht nur „Instruktor“ sein, sondern muss „sich darüber hinaus als ein zu partnerschaftlicher Kommunikation befähigter Moderator, als Gesprächsanreger,

Diskussionsleiter, Berater und Verkehrspädagoge bewähren“ (Bundesanstalt für Straßenwesen, 1993, S. 18). Die Aufgaben, denen Fahrlehrer heute und in Zukunft gegenüber stehen, verlangen ein Qualifikationsniveau der Fahrlehrer, das dem professioneller Pädagogen entspricht. Die Ausbildung und Prüfungsmodalitäten, die vor 1999 gültig waren, wurden diesen Anforderungen nicht gerecht.

#### *2.2.4.2 Vorschläge der „Arbeitsgruppe Fahrschulen/Fahrlehrer“ zur Reform der Fahrlehrerausbildung*

Um die Fahrlehrerausbildung an die Erfordernisse anzupassen, verlangten Experten aus mit der Ausbildung befassten Institutionen eine grundlegende Reform der Fahrlehrerausbildung. Die konsensfähigen Anteile der im Laufe einer sich über 2 Jahrzehnte erstreckenden Diskussion unterbreiteten Vorschläge wurden in einer gemeinsamen Erklärung der „Arbeitsgruppe Fahrschulen/Fahrlehrer“ unter dem Titel „Ausbildungssystem für Fahrlehrer“ im Jahre 1993 bei der Bundesanstalt für Straßenwesen veröffentlicht (Bundesanstalt für Straßenwesen, 1993). Die Arbeitsgruppe stützte sich dabei auch auf Ergebnisse eines von der Bundesvereinigung der Fahrlehrerverbände e.V. am 9./10.5.1988 in Bad Honnef durchgeführten Symposiums „Aufgaben und Verantwortung des Fahrlehrers in der Zukunft“ (Bundesvereinigung der Fahrlehrerverbände e.V., 1988) sowie auf Ergebnisse der vom Bayerischen Staatsministerium des Innern in den Jahren 1987 und 1989 durchgeführten Workshops zu den Themen „Ausbildung und Fortbildung im Dienst der Verkehrssicherheit“ bzw. „Fahrschulüberwachung“ (Bundesanstalt für Straßenwesen, 1993) sowie auf wissenschaftliche Untersuchungen von Lamszus (1983) und Bongard & Bongard (1983). Die Vorschläge der Arbeitsgruppe zielten im Kern darauf, ein eigenes Berufsbild für Fahrlehrer zu schaffen, das dem professioneller Pädagogen und anderer Lehrerberufe entspricht.

### *Eingangsvoraussetzung*

Der Hauptschulabschluss wurde für die künftig an den Fahrlehrerberuf gestellten Anforderungen als nicht ausreichend angesehen. Als Eingangsvoraussetzung für den Fahrlehrerberuf wurde deshalb die allgemeine bzw. fachgebundene Hochschulreife oder Mittlere Reife in Verbindung mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung gefordert. Gleichzeitig sollte das Mindestalter von 23 auf 22 Jahre abgesenkt werden, um die Wartezeit zwischen Schulabschluss und Erteilung der Fahrlehrererlaubnis zu verringern.

### *Ausbildungsstätten*

Die Ausbildung sollte im Wesentlichen an staatlich oder kommunal betriebenen Fahrlehrerakademien nach dem Vorbild staatlich anerkannter weiterbildender Schulen durchgeführt werden. Akademien in privater Trägerschaft sollten weiterhin zugelassen werden, wenn:

- die Leiter und Lehrkräfte eine akademische Qualifikation besitzen (Erfahrene Fahrlehrer mit besonderer Qualifikation sollten als Lehrbeauftragte tätig werden können.),
- die Lehrkräfte in den höheren Dienst bzw. in eine vergleichbare Gehaltsgruppe eingestuft werden,
- eine förmliche Zulassung der Akademien durch den Staat erfolgt,
- eine effektive staatliche Aufsicht stattfindet,
- eine wirtschaftliche Fundierung der Akademien gewährleistet ist. D.h. private Akademien müssen eine maßgebliche staatliche Förderung erhalten.

Dem Status der Akademien entsprechend sollten die Fahrlehrer in Ausbildung auch zum Empfang staatlicher Ausbildungsförderung (BaföG) berechtigt sein.

Vor allem sah die Arbeitsgruppe ein „gravierendes Defizit des derzeitigen Ausbildungssy-

stems auch im nahezu völlig fehlenden Praxisbezug. Es bestand Übereinstimmung, dass die derzeitige rein theoretische Fahrlehrerausbildung ... erhebliche Probleme beim Berufseinstieg mit sich bringt (Praxisschock), die es jedoch zu vermeiden gilt“ (Bundesanstalt für Straßenwesen, 1993, S. 9).

Um eine Anhebung des Qualifikationsniveaus der Fahrlehrer auf das als erforderlich angesehene Niveau professioneller Pädagogen erreichen zu können, wurde eine prinzipiell mehrphasige Ausbildung vorgeschlagen, die neben oder in Ergänzung zur theoretischen Ausbildung an Akademien eine praktische Ausbildungsphase vorsah.

Die Arbeitsgruppe stellte drei Grundmodelle einer mehrphasigen Ausbildung zur Auswahl. Allen Modellen gemeinsam war, dass die theoretische Ausbildung an der Akademie stattfinden und die praktische Ausbildung intensiviert werden sollte. Um den Fahrlehreranwärter bereits während der Ausbildung die Möglichkeit zu eröffnen, regulären theoretischen und praktischen Unterricht zu erteilen, sahen die Modelle vor, dass nach einer gewissen theoretischen Ausbildungszeit die Fahrlehrererlaubnis oder eine vorübergehende Fahrlehrererlaubnis erteilt werden sollte, die die Fahrlehreranwärter ermächtigt, während der Ausbildung Erfahrungen zu sammeln. Insgesamt sollte sich die Ausbildungsdauer deutlich erhöhen.

### *Ausbildungsinhalte*

Die Fahrlehreranwärter sollten über ein hohes Maß an verkehrsrechtlichem Wissen, über gute allgemeine fahrzeugtechnische und fahrphysikalische Kenntnisse und über eine ausgeprägte pädagogische und didaktische Qualifikation für die theoretische und praktische Fahrschulausbildung verfügen. Der organisatorische und wissenschaftliche Standard der Ausbildung sollte dieser Notwendigkeit Rechnung tragen. Der Schwerpunkt der Ausbildung sollte im Bereich der Einstellungen und Werthaltungen der Kraftfahrer liegen.

Die Arbeitsgruppe sah in der damaligen Ausbildung vor allem das Problem, dass die Entwicklung pädagogisch-didaktischer Fähigkeiten zu kurz kam und die Ausbildung nicht zu einer konsequent didaktischen Durchdringung des Ausbildungsstoffes zwang. Durch die Verlagerung des Ausbildungsschwerpunktes in der Fahrschulausbildung von der Normenvermittlung zur Veränderung von Einstellungen und Werthaltungen sind auch Affekte und Emotionen der Fahrschüler angesprochen. Um diese neu hinzukommenden Ausbildungsschwerpunkte pädagogisch kompetent bearbeiten zu können, sollte das bis dahin in der Ausbildung angestrebte pädagogische und psychologische Qualitätsniveau erheblich angehoben werden.

### *Prüfungen*

Dringend empfohlen wurde eine stärkere Betonung der pädagogischen Komponenten nicht nur in der Ausbildung, sondern auch in den Prüfungen. Das Fehlen von Pädagogen in den Prüfungsausschüssen wurde von der Arbeitsgruppe als „symptomatisch für die Problematik der Ausbildung“ (Bundesanstalt für Straßenwesen, 1993, S. 10) bezeichnet.

Neben der obligatorischen Beteiligung von Pädagogen bei den Prüfungen sollte die „übliche Dominanz technischer Themen ... zurücktreten zugunsten der Prüfung der dringend erforderlichen pädagogischen Befähigung“ (Bundesanstalt für Straßenwesen, 1993, S. 21).

Die Prüfungen sollten nicht nur Wissen abfragen, sondern feststellen, ob der Prüfling die pädagogisch-didaktische Befähigung zur Wissensvermittlung an die Fahrschüler erworben hat. Die Lehrproben sollten, wie in der Ausbildung von Lehrern üblich, unter realen Bedingungen mit 14-tägiger Vorbereitungszeit für die Prüflinge und bei ausbildungs- und praxisgerechter Stoffauswahl stattfinden.

Um die Erfolgsquote der Prüfungen zu verbessern (geringere Durchfallquote), wurde vorgeschlagen, die Prüfung zeitlich zu strecken, damit die Prüflinge nicht alles Wissen zu ei-



nem Zeitpunkt verfügbar haben müssen.

### *Berücksichtigung der wirtschaftlichen Situation der Fahrschulen*

Die Qualität der Fahrschulausbildung ist z.B. dann gefährdet, wenn die Nachfrage das Angebot an Fahrschulleistungen übersteigt. Eine solche Situation bestand z.B. in den Jahren zwischen 1933 und 1945. Im Interesse einer beschleunigten Motorisierung der Gesellschaft waren die Zulassungsvoraussetzungen für Fahrlehrer und Fahrschulen sehr gering (Eckhardt, 1999, S. 15).

Eine andere Situation zeichnete sich in den 80er Jahren für die zukünftige Entwicklung des Fahrschulmarktes ab. Zu diesem Zeitpunkt war die Nachfrage nach dem Erwerb von Führerschein nahezu gesättigt, und es waren nur noch die jeweils nachwachsenden Jugendlichen mit Fahrerlaubnissen zu versorgen. Die schwindenden Geburtenzahlen verschlechterten zusehends die wirtschaftliche Situation der Fahrschulen und Fahrlehrer. Es zeichnete sich nicht nur ein Überangebot an Fahrlehrern ab, die relativ geringe Qualifizierung der Fahrlehrer machte es umschulungswilligen Fahrlehrern auch nahezu unmöglich, Zugang zu einem qualifizierten anderen Beruf zu finden.

Die Arbeitsgruppe sah deshalb die Gefahr, dass sich einige Fahrschulen wegen mangelnder Kenntnisse der kaufmännischen Betriebsführung im freien Wettbewerb nicht behaupten könnten und problematische Methoden der Kosteneinsparung ergreifen müssten, durch die insbesondere die Qualität der Ausbildung leiden würde. Sicherstes Indiz für ein Zuviel an Fahrschulen war bereits in den 80er Jahren, dass trotz jährlich steigender Kosten die Preise für die Fahrschulleistungen sanken und nicht mehr überall kostendeckend sein konnten. Die Arbeitsgruppe forderte deshalb auch eine ausreichende Schulung der betriebswirtschaftlichen Grundkenntnisse, insbesondere der Kostenermittlung und Preiskalkulation.

In der Erhöhung der Eingangsvoraussetzungen für den Beruf und einer Höherqualifizie-

rung der Fahrlehrer sah die Arbeitsgruppe deshalb auch eine Möglichkeit, den Fahrschulmarkt im Interesse einer qualitativ hochwertigen Fahrschulausbildung zu stabilisieren.

### 2.3 Formale Struktur der heutigen Fahrlehrerausbildung

Ausgangspunkt für die Feldstudie ist der intendierte Soll-Zustand, der angestrebt wird. Für die Fahrlehrerausbildung ist dieser Soll-Zustand in den Bestimmungen des Gesetzes über das Fahrlehrerwesen (FahrlG), der Fahrlehrer-Ausbildungsordnung (FahrlAusbO), der Prüfungsordnung für Fahrlehrer (FahrlPrüfO) und den jeweils entsprechenden Durchführungsverordnungen definiert. In diesem Kapitel wird der dort definierte Soll-Zustand für die gesamte Ausbildung beschrieben.

Mit der Reform der Fahrlehrerausbildung wurden die Forderungen nach einer Intensivierung der didaktisch-pädagogischen Ausbildung und der Einführung einer praktischen Ausbildungsphase berücksichtigt. Die Ausbildungsdauer beträgt nunmehr insgesamt 10 Monate. Die ersten 5 Monate sind der Theorie gewidmet und finden in geschlossenen Lehrgängen an einer amtlich anerkannten Fahrlehrerausbildungsstätte statt. Daran schließt sich eine 4 ½-monatige praktische Ausbildung in Ausbildungsfahrschulen an. Die praktische Phase wird ergänzt durch 2 jeweils einwöchige Reflexionsphasen, die in einer Ausbildungsstätte durchgeführt werden. Im Folgenden wird der Soll-Zustand getrennt nach den vier Bereichen Ziele, Personen, Organisation und Prüfungen dargestellt. Anschließend zeigt Tabelle 4 zusammenfassend den Vergleich der Fahrlehrerausbildung vor dem 1.1.1999 und heute für die Ausbildung zur Fahrlehrererlaubnis Klasse BE.

### 2.3.1 Ziele

#### 2.3.1.1 Ziele der gesamten Fahrlehrerausbildung

Die Ziele der Fahrlehrerausbildung sind in § 4 (1) FahrlG „Fahrlehrerprüfung“ umrissen. Eine Operationalisierung durch detaillierte Auflistung der Lehrinhalte findet sich im Rahmenplan für die Fahrlehrerausbildung an Fahrlehrerausbildungsstätten (Anlage zu § 2 (1) der Fahrlehrer-Ausbildungsordnung). Der Rahmenplan spezifiziert in Inhalten und zeitlichen Vorgaben die Mindestanforderungen an die zu genehmigenden Ausbildungspläne der Fahrlehrerausbildungsstätten (§ 2 (1) FahrlAusbO).

In § 4 (1) des Fahrlehrergesetzes werden die als Prüfungsinhalte definierten Ausbildungsziele wie folgt definiert (Eckhardt, 1999):

„Die Prüfung hat den Nachweis zu erbringen, dass der Bewerber die sachliche Eignung zur Ausbildung von Fahrschülern besitzt. Der Bewerber hat

1. gründliche Kenntnisse
  - a) der Verkehrspädagogik einschließlich der Didaktik,
  - b) der Verkehrsverhaltenslehre einschließlich der Gefahrenlehre,
  - c) der maßgebenden gesetzlichen Vorschriften,
  - d) der umweltbewussten und energiesparenden Fahrweise,
  - e) der Fahrphysik,
2. ausreichende Kenntnisse der Kraftfahrzeugtechnik sowie
3. die Fähigkeit und Fertigkeit, sachlich richtig, auf die Ziele der Fahrschulerausbildung bezogen und methodisch überlegt unterrichten zu können, nachzuweisen.“

Die Formulierungen „gründliche Kenntnisse und ausreichende Kenntnisse“ erläutert Bouska:

Der Fahrlehrer muss ... die ... beschriebenen Fachgebiete gut kennen und beherrschen, soweit dies nach vernünftiger Auffassung für den Unterricht in einer Fahrschule relevant ist. Ausreichende technische Kenntnisse (Satz 2 Nr. 2) besitzt der Bewerber, wenn er in der Lage ist, die wesentlichen kraftfahrzeugtechnischen Einrichtungen und ihre Wirkungsweise ... zu verstehen und gegenüber Dritten fachkundig zu erläutern (dagegen gehört die Fahrphysik – z.B. Fliehkraft ... Aquaplaning, - zu den Fachgebieten der Nr. 1, in denen gründliche Kenntnisse erforderlich sind. Ingenieurkenntnisse werden allerdings nicht gefordert“ (Bouska, 2000, S. 31ff.).

Zur Unterscheidung zwischen Fähigkeit und Fertigkeit erläutert Bouska an gleicher Stelle:

Fähigkeit zur Unterrichtung bedeutet, „dass der betreffende allgemein in der Lage ist, den Unterricht durchzuführen“, während die Fertigkeit zur Unterrichtung ... „beinhaltet, dass er über den allgemeinen Standard hinaus pädagogisches Geschick zeigen muß, um auch schwierige Unterrichtssituationen zu meistern“ (amtl. Begr.) (Bouska, 2000, S. 32).

### *2.3.1.2 Ziele der praktischen Ausbildung*

Die Ausbildungsziele des Praktikums sind formuliert in der „13. Richtlinie für die Durchführung der Ausbildung in einer Ausbildungsfahrschule für die Fahrlehreranwärter (Praktikum) nach § 2 Abs. 5 Fahrlehrergesetz und § 3 Fahrlehrer-Ausbildungsordnung“ vom 18. Juni 1999 (Eckhardt, 1999). Dort heißt es:

Ziel des Praktikums ist es, die vorhandenen Kenntnisse bei der praktischen und theoretischen Ausbildung mit Fahrschülern umzusetzen. Der Ausbildungsfahrlehrer begleitet den Fahrlehreranwärter dabei unterstützend, beratend und kontrollierend.

Der Fahrlehreranwärter soll zunächst durch Hospitation in der praktischen und theoretischen Ausbildung Erkenntnisse aufnehmen und mit dem Ausbildungsfahrlehrer nachvollziehen.

Möglichst früh soll der Fahrlehreranwärter selbst Verantwortung in der Ausbildung von Fahrschülern übernehmen, zunächst begleitet vom Ausbildungsfahrlehrer. Die vollständige Ausbildung eines oder mehrerer Fahrschüler durch den Fahrlehreranwärter ist anzustreben. Dabei ist wesentlich, dass ausreichend Zeit zur Nachbesprechung und ggf. zu Korrekturen vorgesehen wird.

Hat sich der Ausbildungsfahrlehrer davon überzeugt, dass der Fahrlehreranwärter in der Lage ist, verantwortungsbewusst selbständig auszubilden, so vermerkt er dies zum entsprechenden Zeitpunkt im Berichtsheft.

In Anbetracht des unterschiedlichen Leistungsvermögens der einzelnen Fahrlehreranwärter in den einzelnen Ausbildungsgebieten (z.B. Theorie, Praxis), verschiedenartigen Bedingungen und Abläufen in der Ausbildungsfahrschule, ist es nicht sinnvoll, eine feste Anzahl von Stunden oder Ausbildungszeiten für die unterschiedlichen Abschnitte des Praktikums vorzusehen.

Der Ablauf des Praktikums kann sich nur an den Fahrschülern orientieren, die in der Ausbildungszeit vorhanden sind. Regionale, kulturelle und sprachliche Unterschiede sind zu berücksichtigen.

Die pädagogische Freiheit des Ausbildungsfahrlehrers muss erhalten bleiben.

Ein Musterausbildungsplan, vgl. Tabelle 3, beschreibt die Ausbildungsschritte zur Erreichung dieser Ziele und erweitert damit die Zieldefinition.

### 2.3.2 Personen

Das Mindestalter für Fahrlehrer wurde um ein Jahr auf 22 Jahre gesenkt. Der Gesetzgeber konnte sich jedoch *nicht* entschließen, die Voraussetzungen an den Ausbildungsstand der Kandidaten zu erhöhen. Nach wie vor reichen der Hauptschulabschluss und eine abgeschlossene Berufsausbildung in einem anerkannten Lehrberuf aus.

Beide Abschlüsse sind nicht erforderlich, wenn Kandidaten eine gleichwertige Vorbildung besitzen (§ 2 (3) FahrlG). Gleichwertige Vorbildungen sind z.B. die allgemeine oder fachgebundene Hochschulreife, die Fachschulreife, der Abschluss einer mindestens zweijährigen Handelsschule oder der Erwerb der Befähigung für eine Laufbahn des mittleren öffentlichen Dienstes oder einer entsprechenden Befähigung bei der Bundeswehr (Unteroffizier oder Maatprüfung) (Bouska, 2000, S. 22).

Die übrigen, nach § 2 FahrlG erforderlichen Eingangsvoraussetzungen sind:

- ein Mindestalter von 22 Jahren,
- geistige, körperliche und fachliche Eignung,
- das Nichtvorliegen von Tatsachen, die einen Kandidaten als für den Fahrlehrerberuf unzuverlässig erscheinen lassen,
- die Fahrerlaubnis der Klassen A, BE und CE und, sofern die Fahrlehrererlaubnis der Klasse DE angestrebt wird, auch die der Klasse DE,
- ausreichende Fahrpraxis auf Kraftfahrzeugen der Klasse, für die die Fahrlehrererlaubnis erteilt werden soll. Als ausreichend gilt die Fahrpraxis, wenn der Bewerber innerhalb der letzten 5 Jahre vor der Antragstellung drei Jahre lang Kraftfahrzeuge der Klasse B und zwei Jahre lang Kraftfahrzeuge der Klassen A, CE und D geführt hat.

### 2.3.3 Organisation

#### 2.3.3.1 Unterricht an der Fahrlehrerausbildungsstätte

Die Ausbildungsstätten müssen Tagesschulen sein, und ein Ausbildungskurs muss mit mindestens 6 und darf mit höchstens 32 Personen besetzt sein. Die wöchentliche Ausbildungsdauer darf 32 Unterrichtsstunden (zu je 45 Min.) nicht unter- und 8 Std. täglich nicht überschreiten.

Der Fahrlehrerausbildungsstätte müssen folgende Lehrkräfte (2 davon in Festanstellung) zur Verfügung stehen (§ 9 DV-FahrlG):

- eine Lehrkraft mit Befähigung zum Richteramt,
- eine Lehrkraft mit einem abgeschlossenen technischen Studium, das ausreichende Kenntnisse des Maschinenbaus vermittelt, und mindestens 2-jähriger Praxis auf dem Gebiet des Baus oder des Betriebs von Kraftfahrzeugen,
- ein Fahrlehrer, der die Fahrerlaubnis der Klassen A, BE und CE besitzt und 3 Jahre Berufspraxis nachweisen kann,
- ein Fahrlehrer mit entsprechender Fahrerlaubnis und Unterrichtserfahrung für diejenigen Fahrlehreranwärter, welche die Fahrerlaubnis für die Klasse DE erwerben wollen,
- eine Lehrkraft mit abgeschlossenem Studium der Erziehungswissenschaften an einer Hochschule und mit der Fahrerlaubnis der Klasse BE (Psychologen, die nach dem alten Recht in Fahrlehrerausbildungsstätten unterrichten durften, sind jetzt ausgeschlossen).

In der Fahrlehrerausbildungsordnung (§ 2) ist ebenfalls festgeschrieben, welche Sachgebiete von welchen der vorgeschriebenen Lehrkräfte unterrichtet werden müssen.

### 2.3.3.2 Dauer der Ausbildung

Die Gesamtausbildungsdauer beträgt nach wie vor 770 Std., davon 700 Std. im Verlauf der 5-monatigen theoretischen Ausbildung und 70 Stunden in den beiden Reflexionswochen. Die Ausbildungsschwerpunkte und Inhalte sind gegenüber der früheren Ausbildung deutlich geändert worden:

- Der frühere zentrale Bereich „Verkehrsvorschriften und Gefahrenlehre“ ist in den um 30 Std. erweiterten Bereich „Verkehrsverhalten“ eingegangen.
- Das Sachgebiet „Recht“ wurde um 12.5% auf 70 Std. und das Gebiet „Technik“ um 36% auf 90 Std. gekürzt.
- Die früheren eigenständigen Bereiche „Unterrichtsgestaltung“, „Allgemeine psychologische und pädagogische Grundsätze“ und „Fahrschulwesen“, die insgesamt 220 Stunden umfassten, sind als Teilgebiete in das neue Sachgebiet „Verkehrspädagogik“, welches 235 Stunden umfasst, eingegangen.
- Der frühere Bereich „Übungen zur Vertiefung des Unterrichtsstoffes“ wurde gestrichen und durch „Auswertung der Erfahrung aus der praktischen Ausbildung“ (70 Std.) in den Reflexionswochen ersetzt.
- In einem neu eingeführten Gebiet „Fahren“ (15 Std.) sollen die Fahrlehreranwärter ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten im sicheren, vorschriftsmäßigen, umweltschonenden und gewandten Fahren vervollkommen.

In Tabelle 2 sind aus den Gebieten „Verkehrsverhalten“, „Verkehrspädagogik“ und „Auswertung der Erfahrungen aus praktischer Ausbildung“ die Themenbereiche zusammengefasst, die direkt mit der Didaktik, Pädagogik und Psychologie assoziiert sind. Der Stundenumfang dieser Ausbildungsanteile macht insgesamt 50% des Ausbildungsumfangs an Fahrlehrerausbildungsstätten aus.



Tabelle 2 Themenbereiche mit Unterrichtsumfang in der Fahrlehrerausbildung, die überwiegend pädagogisch-psychologische Inhalte vermitteln (extrahiert aus Anlage zu § 2 Abs. 1 FahrlAusbO: „Rahmenplan für die Fahrlehrerausbildung an Fahrlehrerausbildungsstätten“ in Bouska, 2000, S. 213 ff)

Sachbereich	Inhalte	Umfang (Std.)
Verkehrsverhalten	Fähigkeiten und Fertigkeiten des Fahrers, Fahrtüchtigkeit, Einstellungen, Aggression und Gewalt, Selbstbild und Selbstwertgefühl, andere Verkehrsteilnehmer, Regelkonformität, Gefahren, Kommunikation, Verantwortung für Mensch und Umwelt	120
Verkehrspädagogik	Inhalte, Ziele, Lernformen und Lernprozesse, Unterrichtsplanung, Fahrlehrerverhalten, FL-FS-Kommunikation, Lernstandsdiagnose, Beratung, Unterrichtsmethoden, Unterrichtsmedien, Unterrichtspraxis	195
Auswertung der Erfahrungen aus praktischer Ausbildung	Analyse der Erfahrungen, praktische Folgerungen, Vertiefung der Sachgebiete Unterrichtsmethoden und Unterrichtspraxis	70
	Summe Stunden	385

### 2.3.3.3 Unterricht in Ausbildungsfahrschulen

Der Schulungsphase an der Fahrlehrerausbildungsstätte folgt eine praktische Ausbildungsphase in einer Ausbildungsfahrschule. Diese Ausbildungsphase dauert 4 1/2 Monate. Voraussetzung für die praktische Tätigkeit ist eine befristete Fahrlehrererlaubnis.

### 2.3.3.4 Die befristete Fahrlehrererlaubnis als Voraussetzung für die praktische Ausbildung

Im Anschluss an die 5-monatige Schulung in der Ausbildungsstätte erhalten die Fahrlehreranwärter, sofern sie die bis dahin obligatorischen Prüfungen bestanden haben, eine befristete Fahrlehrererlaubnis (§ 9a FahrlG). Die befristete Fahrlehrererlaubnis berechtigt die Fahrlehreranwärter unter Aufsicht eines Ausbildungsfahrlehrers zur theoretischen und praktischen Unterrichtung von Fahrschülern bis zur Vorstellung zur Fahrprüfung. „Unter Aufsicht eines Ausbildungsfahrlehrers“ bedeutet nicht, dass der Ausbildungsfahrlehrer bei allen Handlungen des Fahrlehreranwärters körperlich anwesend sein muss.

Die Fahrlehreranwärter sind damit anderen angestellten Fahrlehrern faktisch gleich gestellt. Die befristete Fahrlehrererlaubnis kann für eine Dauer von maximal 2 Jahren erteilt

werden. Sie erlischt mit Erteilung einer unbefristeten Fahrlehrererlaubnis, durch Frist oder durch dreimalige erfolglose Lehrprobe im theoretischen oder fahrpraktischen Unterricht (§ 4 Abs. 2 FahrlG).

Inhaber der befristeten Fahrlehrererlaubnis müssen über die praktische Ausbildung ein Berichtsheft führen, das in Zeitabschnitte von einer Woche einzuteilen und wöchentlich sowie nach Abschluss der Ausbildung vom Ausbildungsfahrlehrer und dem Inhaber der Ausbildungsfahrschule abzuzeichnen ist.

Die Konstruktion der befristeten Fahrlehrererlaubnis ermöglicht erstmals eine Fahrlehrerausbildung unter realistischen Bedingungen mit regulären Fahrschülern in einer regulären Fahrschule. Sie bietet damit die Grundlage für die praktische Phase der Fahrlehrerausbildung.

#### *2.3.3.5 Ausbildungsfahrschulen/Ausbildungsfahrlehrer*

Die praktische Ausbildungsphase der Fahrlehreranwärter findet in Ausbildungsfahrschulen statt. Ausbildungsfahrschulen bedürfen keiner förmlichen Anerkennung durch die Erlaubnisbehörde. Grundsätzlich kann jede Fahrschule einen Fahrlehreranwärter ausbilden, wenn der Fahrschulinhaber oder -leiter die Qualifikation als Ausbildungsfahrlehrer besitzt, wie sie in § 21a FahrlG beschrieben sind (Eckhardt, 1999).

Danach darf ausbilden, wer

- innerhalb der letzten 5 Jahre mindestens 3 Jahre lang hauptberuflich Fahrschüler der Klasse B theoretisch und praktisch ausgebildet hat,
- seit mindestens 3 Jahren eine Fahrschülerlaubnis besitzt,
- zuverlässig ist und die Gewähr für die ordnungsgemäße Ausbildung bietet und

- an einem mindestens dreitägigen Einweisungsseminar in einer amtlich anerkannten Fahrlehrerausbildungsstätte, einem Berufsverband für Fahrlehrer oder einer anderen durch die Landesbehörde anerkannten Stelle teilgenommen hat.

Der Inhalt der Einweisungsseminare ist in der Richtlinie für die Durchführung des Einweisungsseminars für Fahrlehrer zum Ausbildungsfahrlehrer nach § 9b Abs. 1 und 4 sowie in § 21a Abs. 1 Fahrlehrergesetz vom 18.6.1999, VkB1 1999 (Eckhardt, 1999, S. 450), beschrieben. Die Richtlinie sieht vor, dass nach Eröffnung des Seminars mit Diskussion der Erwartungen der Teilnehmer und der Seminarziele zunächst die rechtlichen Rahmenbedingungen erläutert werden, wie die Voraussetzungen und Pflichten von Ausbildungsfahrlehrer und Ausbildungsfahrschule, die Voraussetzungen des Fahrlehreranwärters und die Gestaltung des Ausbildungsvertrages. Anschließend soll über den Ausbildungsstand der Fahrlehreranwärter, wie sie an den Fahrlehrerausbildungsstätten vermittelt wurden, informiert werden. Weiter sollen der Musterausbildungsplan für die Ausbildung durch Ausbildungsfahrlehrer (Tabelle 3), die pädagogische Reflexion der Erfahrungen (§ 2 Abs. 5 FahrlG) sowie die Abschlussprüfung erläutert werden.

#### 2.3.3.6 *Ausbildungsplan*

Die wöchentliche Ausbildungsdauer in Ausbildungsfahrschulen muss mindestens 20 Std. und darf höchstens 40 Unterrichtsstunden (je 45 Min.) betragen. Die Verteilung der Ausbildungsstunden ist in § 2 Abs. 5 FahrlG und § 3 Abs. 2 FahrlAusbO geregelt. Der dort vorgegebene Mindeststundenplan ist in Tabelle 5 dargestellt.

Ein Ausbildungsfahrlehrer sollte insbesondere zu Beginn der Ausbildung nur jeweils einen Fahrlehreranwärter ausbilden und nicht mehr als zwei Fahrlehreranwärter gleichzeitig.

Die Ausbildung an Ausbildungsfahrschulen folgt einem genehmigungspflichtigen Ausbildungsplan (§ 3 FahrlAusbO), der folgende Abschnitte enthalten muss:

1. Einführung,
2. Teilnahme am theoretischen und praktischen Unterricht (Hospitation) mit Vor- und Nachbesprechung (Auswertung) des Unterrichts,
3. Durchführung von praktischem und theoretischem Unterricht in Anwesenheit des Ausbildungsfahrlehrers mit Vor- und Nachbesprechung (Auswertung) des Unterrichts,
4. Durchführung von theoretischem und praktischem Unterricht ohne Anwesenheit des Ausbildungsfahrlehrers und
5. Vorstellung von Fahrschülern zur Prüfung, einschl. Begleitung und Beaufsichtigung der praktischen Prüfung.

Tabelle 3 Musterausbildungsplan gem. Richtlinie für die Durchführung der Ausbildung in einer Ausbildungsfahrschule für die Fahrlehreranwärter (Praktikum) nach § 2 Abs. 5 FahrlG und § 8 FahrlAusbO vom 18. 6. 1999, VkB1 1999 (Eckhardt, 1999, S. 445).

Lfd. Nr.	Lernthemen	Kenntnisse und Fähigkeiten
1	Einführung	Kennen lernen
1.1	Der Ausbildungs- und Fahrschulbetrieb	<ul style="list-style-type: none"> <li>- der Aufgaben und Tätigkeiten der Fahrschule,</li> <li>- der Zusammenarbeit mit der Prüforganisation,</li> <li>- der Mitarbeiter der Fahrschule,</li> <li>- der Organisation der Fahrschule,</li> <li>- der Geschäftszeiten der Fahrschule,</li> <li>- der Ausbildungsfahrzeuge.</li> </ul>
1.2	Der Ausbildungsfahrlehrer	Kennen lernen der Aufgaben, Pflichten und Rechte des Ausbildungsfahrlehrers.
1.3	Der Fahrlehreranwärter	Aufgaben, Pflichten und Rechte des Fahrlehreranwärters, Verantwortung des Fahrlehreranwärters gegenüber den ihm anvertrauten Personen, den Fahrschülern (§ 6 FahrlG), den Dienst- und Ausbildungsanweisungen des Inhabers der Fahrschule, des verantwortlichen Leiters und des Ausbildungsfahrlehrers.
1.4	Das Berichtsheft (§ 3 Satz 2 Nr. 8, § 9a Abs. 3 FahrlG, § 8 Abs. 2 FahrlPrüfO)	Kennen lernen des Berichtsheftes Sinn, Zweck, Inhalt und Führung
2	Teilnahme am theoretischen und praktischen Unterricht (Hospitation) mit Vor- und Nachbesprechung des Unterrichts	
2.1	Theoretischer Unterricht	
2.1.1	Vorbesprechung	Ausbildungsplan für den Fahrschüler § 4 Abs. 6 FahrschAusbO Materialien und Medien Lernziele des Unterrichts
2.1.2	Hospitation	Beobachten mehrerer verschiedener Lektionen des Grundstoffs und des klassenspezifischen Stoffs der Klasse B
2.1.3	Nachbesprechung	Auswerten der Beobachtungen der Hospitation Entwickeln von Strategien für die Durchführung des eigenen Theorieunterrichts
2.2	Praktischer Unterricht	
2.2.1	Vorbesprechung	Organisation und Konzeption der praktischen Ausbildung Lernstand der Fahrschüler Lernziele der Fahrschule
2.2.2	Hospitation	Beobachten der Fahrstunden in den einzelnen Ausbildungsstufen Teilnahme an Fahrerlaubnisprüfungen
2.2.3	Nachbesprechung	Auswerten der Beobachtungen der Hospitation Entwickeln der Strategien für die Planung Durchführung und Auswertung eigener Fahrstunden
3	Durchführung von theoretischem und praktischem Unterricht in Anwesenheit des Ausbildungsfahrlehrers	
3.1	Theoretischer Unterricht in Anwesenheit des Ausbildungsfahrlehrers	

Lfd. Nr.	Lernthemen	Kenntnisse und Fähigkeiten
3.1.1	Vorbesprechung	Vorlegen und Erläutern des Unterrichtsentwurfs Beschreiben der Lerngruppen der Ziele und Inhalte der Methoden und Medien
3.1.2	Durchführung	Unterrichten mehrerer verschiedener Lektionen des Grundstoffs und des klassenspezifischen Stoffs der Klasse B
3.1.3	Nachbesprechung	Auswerten des Unterrichts und Lernstandsdiagnose beim Fahrlehreranwärter Strategien entwickeln zur Umsetzung der gewonnenen Erkenntnisse Ausbildungsstand des Fahrlehreranwärters
3.2	Praktischer Unterricht in Anwesenheit des Ausbildungsfahrlehrers	
3.2.1	Vorbesprechung	Planen der Fahrstunde Feststellen des Ausbildungsstandes und der Lernvoraussetzungen Darstellen der Ausbildungsziele und Ausbildungsschwerpunkte
3.2.2	Durchführung	Durchführen von Fahrstunden in den einzelnen Ausbildungsstufen mit verschiedenen Fahrschülern Erörtern und Dokumentieren des jeweiligen Ausbildungsstands
3.2.3	Nachbesprechung	Auswerten der Fahrstunde und Lernstandsdiagnose beim Fahrlehreranwärter Strategien entwickeln, um gewonnene Erkenntnisse zu nutzen Ausbildungsstand des Fahrlehreranwärters
3.3	Feststellung der Prüfungsreife	Kennen lernen der Kriterien und Methoden zur Feststellung der Prüfungsreife des Fahrschülers
4	Durchführung von theoretischem und praktischem Unterricht ohne Anwesenheit des Ausbildungsfahrlehrers	
4.1	Theoretischer Unterricht	Unterrichten möglichst aller Lektionen des Grundstoffs und des klassenspezifischen Stoffs der Klasse B Reflektieren des Unterrichts Austauschen der Erfahrungen mit dem Ausbildungsfahrlehrer
4.2	Praktischer Unterricht	Durchführen von Fahrstunden in den einzelnen Ausbildungsstufen Reflektieren der Fahrstunden Austauschen der Erfahrungen mit dem Ausbildungsfahrlehrer
4.3	Feststellen der Prüfungsreife	Anwenden der Kriterien und Methoden zur Feststellung der Prüfungsreife Abstimmen der Entscheidung der Prüfungsreife mit dem Ausbildungsfahrlehrer
5	Vorstellung von Fahrschülern zur Prüfung einschließlich Begleitung und Beaufsichtigung bei der praktischen Prüfung	
5.1	Theoretische Prüfung	Erledigen der Formalitäten Betreuung des Fahrschülers vor und nach der Prüfung
5.2	Praktische Prüfung	Erledigen der Formalitäten Begleiten und Beaufsichtigen des Fahrschülers bei der Prüfung mit und ohne Anwesenheit des Ausbildungsfahrlehrers Betreuung des Fahrschülers vor und nach der Prüfung Austauschen der Erfahrungen mit dem Ausbildungsfahrlehrer

### 2.3.4 Prüfungsbestimmungen

Die neuen Prüfungsbestimmungen legen nicht nur stärkeres Gewicht auf den Nachweis der pädagogischen Fertigkeiten der Kandidaten. Die Validität der Prüfungen wird auch dadurch erhöht, dass sie unter realistischen Lehrbedingungen stattfinden. Die Prüfungsausschüsse werden nach neuem Recht um ein Mitglied mit abgeschlossenem Studium der Erziehungswissenschaften an einer Hochschule und mit der Fahrerlaubnis der Klasse BE erweitert. Anders als unter früherem Recht können Dozenten von Fahrlehrerausbildungsstätten jetzt auch Mitglied eines Prüfungsausschusses sein; sie dürfen dann aber keine Fahrlehreranwärter prüfen, die von ihnen unterrichtet wurden.

Die Fahrlehrerprüfung besteht aus einer fahrpraktischen Prüfung, einer schriftlichen und mündlichen Fachkundeprüfung sowie je einer Lehrprobe im theoretischen und fahrpraktischen Unterricht. Dem zweiphasigen Ausbildungsmodell entsprechend werden spezifische Prüfungsleistungen jeweils nach Abschluss der theoretischen und praktischen Ausbildungsphase verlangt.

Die 60 Minuten dauernde (für die Klassen CE und DE jeweils 90 Minuten) fahrpraktische Prüfung soll bereits im 2. oder 3. Monat der ersten Ausbildungsphase stattfinden. In ihr muss der Prüfling nachweisen, dass er in der Lage ist, ein Fahrzeug mit Schaltgetriebe *und* eine Fahrzeugkombination (Zugfahrzeug und Anhänger) der Klasse, für die er die Fahrlehrerlaubnis beantragt, vorschriftsmäßig, sicher, gewandt und umweltschonend zu führen.

Die Fachkundeprüfungen sollen unmittelbar nach Abschluss der ersten Ausbildungsphase abgenommen werden, und zwar zuerst die schriftliche, dann die mündliche Prüfung. Voraussetzung ist die bestandene fahrpraktische Prüfung. In den schriftlichen Fachkundeprüfungen müssen die Kandidaten innerhalb von 5 Zeitstunden vier Aufgaben bearbeiten, von denen zwei Aufgaben aus den Bereichen Verkehrsverhalten (inklusive Verkehrsrecht, Ge-

fahrenlehre und Umweltschutz) gestellt werden und jeweils eine Aufgabe aus den Bereichen Verkehrspädagogik und Fahrzeugtechnik (eingeschlossen Fahrphysik) stammen müssen. Die mündlichen Fachkundeprüfungen dauern 30 Minuten und erstrecken sich über alle Themenbereiche. Die Noten der schriftlichen und mündlichen Fachkundeprüfungen können gegeneinander verrechnet werden, so dass ein „mangelhaft“ in einer Prüfung durch eine mindestens befriedigende Leistung in der anderen Prüfung ausgeglichen werden kann. Das Bestehen der Fachkundeprüfungen ist Voraussetzung für die Erteilung der befristeten Fahrlehrererlaubnis.

Die praktische und theoretische Lehrprobe kann in beliebiger Reihenfolge innerhalb eines Monats nach Abschluss der 2. Ausbildungsphase abgelegt werden. Vor Beginn der Lehrproben ist der Prüfungskommission das Berichtsheft des Fahrlehreranwärters zu übergeben. Die theoretische Lehrprobe (§ 17 FahrlPrüfO) ist als Unterrichtsstunde gemäß dem allgemeinen Lehrplan vor den (möglichst vom Prüfungskandidaten auszubildenden) Fahrschülern durchzuführen. Der Bewerber soll dabei innerhalb von 45 Minuten zeigen, dass er in der Lage ist, theoretischen Unterricht zu erteilen. Auch in der 45 Minuten dauernden fahrpraktischen Lehrprobe (§ 18 FahrlPrüfO) soll der Bewerber nachweisen, dass er praktischen Unterricht erteilen kann. Die praktische Lehrprobe soll unter realen Fahrschulbedingungen durchgeführt werden.

Alle Prüfungen dürfen höchstens zweimal wiederholt werden. Wenn die Prüfungen mit mindestens „ausreichend“ bestanden sind, erhält der Bewerber die endgültige Fahrlehrererlaubnis.



Tabelle 4 Vergleich der Fahrlehrerausbildung vor dem 1.1.1999 und heute für die Ausbildung zur Fahrlehrerlaubnis Klasse 3 (alt) bzw. BE (neu)

	vor 1999	heute
<b>Ausbildungsziele</b>		
<p>Nachzuweisende Kenntnisse</p> <p>§ 4 FahrlG</p>	<p>gründliche Kenntnisse der maßgebenden gesetzlichen Vorschriften</p> <p>ausreichende technische Kenntnisse des Kraftfahrzeugs</p> <p>das Vertrautsein mit den Gefahren des Straßenverkehrs und mit den zu ihrer Abwehr erforderlichen Verhaltensweisen</p> <p>die Fähigkeit, in leicht verständlicher Weise einen sachgemäßen Unterricht zu erteilen</p>	<p>maßgebende gesetzliche Vorschriften</p> <p>ausreichende Kenntnisse der Kraftfahrzeugtechnik</p> <p>Fahrphysik</p> <p>Verhaltenslehre einschließlich Gefahrenlehre</p> <p>Fähigkeit und Fertigkeit, sachlich richtig, auf die Ziele der Fahrschülerausbildung bezogen und methodisch überlegt unterrichten zu können</p> <p>Verkehrspädagogik einschl. der Didaktik</p> <p>umweltbewusste und energiesparende Fahrweise</p>
<p>Ausbildungserfordernisse</p> <p>§ 2 (4a) FahrlG alt</p> <p>§ 2 (3) FahrlG neu</p>	<p>5 Monate Ganztagschulung in Fahrlehrerausbildungsstätte (für Klasse 3 u. 1: 6 Monate für Klasse 3 u. 2: 7 Monate für Klassen 1,2, u. 3: 8 Monate)</p>	<p>5 1/2 Monate Ganztagschulung in Ausbildungsstätte (für Klasse A zusätzlich 1 Monat, für CE und DE zusätzlich 2 Monate)</p> <p>4 1/2 Monate Praktikum in Ausbildungsfahrschule</p>
<b>Persönliche Voraussetzungen</b>		
<p>Eingangsvoraussetzungen für Fahrlehreranwärter</p> <p>§ 2 FahrlG</p>	<p>Mindestalter 23 Jahre</p> <p>geistige und körperliche Eignung</p> <p>mindestens Hauptschulabschluss und abgeschlossene Ausbildung in einem Lehrberuf</p> <p>Fahrerlaubnis der Klassen 1a und 2</p> <p>3 Jahre Fahrpraxis (Klasse 3)</p>	<p>Mindestalter 22 Jahre</p> <p>geistige, körperliche und fachliche Eignung</p> <p>mindestens Hauptschulabschluss und abgeschlossene Ausbildung in einem Lehrberuf</p> <p>Besitz der Fahrerlaubnis der Klassen A, BE und CE</p> <p>3 Jahre Fahrpraxis (Klasse BE)</p>
<p>Anforderungen an Lehrpersonal in Ausbildungsstätten</p>	<p>je mindestens</p> <p>eine Lehrkraft mit Befähigung zum Richteramt</p> <p>eine Lehrkraft mit abgeschlossenem techn. Studium, Fachrichtung Maschinenbau</p> <p>ein Fahrlehrer</p> <p>eine Lehrkraft mit abgeschlossenem Studium der Pädagogik oder Psychologie</p>	<p>je mindestens</p> <p>eine Lehrkraft mit Befähigung zum Richteramt</p> <p>ein Ingenieur</p> <p>ein Fahrlehrer</p> <p>ein Erziehungswissenschaftler</p>
<b>Lehrgebiete mit Stundenumfang</b>		
<p>Lehrstoff in Ausbildungsstätten</p> <p>Anlage zu § 3 (2) FahrlAusbO (alt)</p>	<p>Gesamt: 770 Stunden, davon:</p> <p>250 (33%) Verkehrsvorschriften und Gefahrenlehre</p> <p>80 (10%) Recht</p>	<p>Gesamt: 770 Stunden, davon:</p> <p>280 (36%) Verkehrsverhalten</p> <p>80 Fahrer</p> <p>40 Fahrverhalten</p> <p>160 Straßenverkehr</p>

	vor 1999	heute
Anlage zu § 2 (1) FahrIAusbO (neu)	<p>140 (18%) Technik</p> <p>10 (1%) Umweltschutz</p> <p>120 (16%) Unterrichtsgestaltung</p> <p>60 (8%) Allgemeine psychol. und pädag. Grundsätze</p> <p>40 (5%) Fahrschulwesen</p>	<p>70 (9%) Recht</p> <p>90 (11%) Technik</p> <p>10 (1%) Umweltschutz</p> <p>15 (2%) Fahren</p> <p>235 (31%) Verkehrspädagogik 135 Inhalt, Ziele, Lernprozesse; 60 Unterrichtsmethoden; 40 Fahrschulwesen</p>
	70 (9%) Übungen zur Vertiefung des Unterrichtsstoffes	70 (9%) Auswertung der Erfahrung aus der praktischen Ausbildung
Prüfungen		
Prüfungsausschuss § 2 FahrIPrüfO	zum Prüfungsausschuss müssen gehören: ein Jurist ein amtlich anerkannter Sachverständiger für Kfz-Verkehr ein Fahrlehrer, der die Fahrerlaubnis für alle Klassen besitzt	zum Prüfungsausschuss müssen gehören: ein Jurist ein amtlich anerkannter Sachverständiger für Kfz-Verkehr ein Fahrlehrer ein Pädagoge (abgeschlossenes Studium der Erziehungswissenschaften und Fahrerlaubnis der Klasse BE)
Prüfungsleistungen § 4 FahrIG §§ 13-18 FahrIPrüfO	<p>fahrpraktische Prüfung</p> <p>mündliche Fachkundeprüfung</p> <p>schriftl. Fachkundeprüfung (4 Std.) mit</p> <p>3 Aufgaben aus Bereich Verhalten im Straßenverkehr</p> <p>eine Aufgabe Fahrzeugtechnik</p> <p>theor. Lehrprobe (Lehrvortrag vor Prüfungskommission zu Themen die 30 Min vorher mitgeteilt werden)</p> <p>praktische Lehrprobe (mit simuliertem Fahrschüler)</p>	<p>fahrpraktische Prüfung (60 Min)</p> <p>mündl. Fachkundeprüfung (30 Min)</p> <p>schriftl. Fachkundeprüfung (5 Std.) mit</p> <p>2 Aufgaben aus den Bereichen Verkehrsverhalten, einschl. Verkehrsrecht, Gefahrenlehre und Umweltschutz</p> <p>eine Aufgabe aus dem Bereich Verkehrspädagogik</p> <p>eine Aufgabe aus Bereich Fahrzeugtechnik/Fahrphysik</p> <p>Lehrprobe theor. Unterricht (45 Min) gemäß Lehrplan mit regulären Fahrschülern</p> <p>Lehrprobe praktischer Unterricht mit echten Fahrschülern (45Min)</p>

Tabelle 5 Stundenverteilung im Ausbildungspraktikum (Mindeststunden) (§ 2 Abs. 5 FahrIG, § 3 Abs. 2 FahrAusbO). Ein Praktikum mit einer Dauer von insgesamt 4 1/2 Monaten entspricht 18 Wochen mit 20 Stunden = 360 Stunden). Die angegebenen Stundenzahlen sind Unterrichtsstunden à 45 Minuten.

Lfd. Nr.	Lernthemen	Zivile Ausbildung (UStd)
1	Einführung	
2	Teilnahme (Hospitation) am theoretischen und praktischen Unterricht	
2.1	Theoretischer Unterricht	24 (6,7%)
2.2	Praktischer Unterricht	30 (8,3%) davon 10 nach § 5 (2) FahrschAusbO*
3	Durchführung von theoretischem und praktischem Unterricht in Anwesenheit des Ausbildungsfahrlehrers	
3.1	Theoretischer Unterricht in Anwesenheit des Ausbildungsfahrlehrers	14 (3,9%)
3.2	Praktischer Unterricht in Anwesenheit des Ausbildungsfahrlehrers	25 (6,9%) davon 10 nach § 5 (2) FahrschAusbO*
3.3	Feststellung der Prüfungsreife	3 (0,8%)
4	Durchführung von theoretischem und praktischem Unterricht ohne Anwesenheit des Ausbildungsfahrlehrers	
4.1	Theoretischer Unterricht	24 (6,7%)
4.2	Praktischer Unterricht	120 (33,3%)
5	Vorstellung von Fahrschülern zur Prüfung einschließlich Begleitung und Beaufsichtigung bei der praktischen Prüfung	
5.1	Theoretische Prüfung	6 (1,6%)
5.2	Praktische Prüfung	6 (1,6%)
6**	Nr. 1 bis 5.2 nach individueller Aufteilung und Absprache zwischen Ausbildungsfahrlehrer und Fahrlehreranwärter	108 (30%)
Gesamt		360 (100%)

\* besondere Ausbildungsfahrten

\*\* Bei einer Zunahme der Gesamtstundenzahl des Praktikums (maximal 720 Stunden) enthält die laufende Nr. 6 eine entsprechende Stundenerhöhung

## 2.4 Aspekte der gegenwärtigen Situation der Fahrlehrerausbildung

Die nachfolgenden Beschreibungen der Ist-Situation basieren im Wesentlichen auf Gesprächen mit Verantwortlichen und Teilnehmern der Fahrlehrerausbildung. Die Aussagen der Interviewpartner basierten auf oder enthielten in der Regel implizite Vergleiche mit der Soll-Situation oder der Ausbildungssituation vor dem 1.1.1999. Diese Vergleiche fließen, auch wenn dies nicht explizit gekennzeichnet ist, in die folgenden Darstellungen ein.

Erkennbar von großer Bedeutung in den Bewertungen der Gesprächspartner ist die strukturelle und wirtschaftliche Situation des Fahrschulgewerbes und der Fahrlehrer. Eine Beschreibung dieser übergreifenden Kontextfaktoren wird deshalb an den Anfang gestellt.

### 2.4.1 *Wirtschaftliche Rahmenbedingungen*

#### 2.4.1.1 *Struktur des Fahrschulgewerbes*

Laut Angabe des "Branchen spezial Fahrschulen" gibt es in der Bundesrepublik etwa 13.800 Fahrschulen. Die meisten Fahrschulen sind Einzelunternehmen mit einem durchschnittlichen Umsatz von etwa 195.000 DM. Rund 26% der Unternehmen wiesen einen Umsatz von weniger als 100.000 DM auf und 4,9% der Fahrschulen sogar weniger als 50.000 DM/Jahr (Institut für Wirtschaftsforschung, 2001).

Etwas größer sind im Durchschnitt die 8,3% der Fahrschulen, die als OHG (289.000 DM Umsatz) oder als GmbH (335.500 DM Umsatz) geführt werden. Sieben als Kommanditgesellschaften geführte Unternehmen, die oft auch Fahrlehrerausbildungsstätten betreiben, kamen im Jahre 1998 auf einen durchschnittlichen Umsatz von 5,7 Millionen DM. Viele Fahrlehrer, die allein eine Fahrschule betreiben, unterhalten mehrere Filialen. Die Zahl der Fahrschulbetriebsstätten ist deshalb größer als die der Unternehmen (Institut für Wirtschaftsforschung, 2001).

Über die Zahl der Fahrlehrer gibt es keine zuverlässigen Angaben. Die Autoren des „Branchen spezial Fahrschulen“ schätzen die Zahl auf etwa 43.000, von denen aber nur die Hälfte hauptberuflich tätig ist. Legt man die Zahl von 43.000 zugrunde, dann entfallen auf jede Fahrschule durchschnittlich etwa 3,1 Fahrlehrer (Institut für Wirtschaftsforschung, 2001).

Die mit Abstand bedeutendste Einnahmequelle der Fahrschulen sind die praktischen Ausbildungsfälle. Von geringer Bedeutung sind Nachschulungen verkehrsauffällig gewordener Kraftfahrer, Sonderausbildungen (etwa zur Personenbeförderungen) und andere Trainingsangebote. Für die Ertragssituation von Fahrschulen sind insbesondere die einmalig gezahlten Anmeldegebühren von Bedeutung. Je mehr Fahrstunden ein Fahrschüler benötigt, desto unwirtschaftlicher wird die Ausbildung, da die einmalig gezahlte Anmeldegebühr einen immer geringeren Beitrag zum Stundenverdienst des Fahrlehrers leistet (Institut für Wirtschaftsforschung, 2001).

Die Zahl der durchschnittlich bis zur Prüfungsreife erteilten praktischen Fahrstunden beläuft sich in ländlichen Gebieten auf etwa 25, in städtischen Gebieten auf ca. 35-40 Stunden. Die Durchfallquote bei den Fahrprüfungen beträgt deutschlandweit etwa 30% (theoretische Prüfung) und 26% (praktische Fahrprüfung). Hinsichtlich der Durchfallquote der praktischen Fahrprüfungen gibt es ein deutliches Gefälle zwischen den alten (23%) und den neuen Bundesländern (34%) sowie dem Land Berlin (39%) (Institut für Wirtschaftsforschung, 2001).

Die Fahrlehrer sind in Deutschland in 18 Fahrlehrerverbänden organisiert, die sich wiederum in der Bundesvereinigung der Fahrlehrerverbände e.V. mit Sitz in München zusammengeschlossen haben. Die Einzugsbereiche der einzelnen Fahrlehrerverbände entsprechen in der Regel denen der Bundesländer. Ausnahme ist das Land Nordrhein-Westfalen, in dem die Fahrlehrer in den Verbänden Nordrhein mit Sitz in Köln und Westfalen mit Sitz in Recklinghausen organisiert sind. Die Mitglieder aller Verbände werden regelmäßig über

das Zentralorgan der Bundesvereinigung „Fahrschule“ informiert. Die Verbände bieten auch regelmäßig ein umfangreiches Angebot an Aus- und Fortbildungsveranstaltungen an. Der Organisationsgrad beträgt in den alten Ländern etwa 70-90%. In den neuen Ländern sind weniger als 50% der Fahrlehrer in Berufsverbänden organisiert. Grund für die Zurückhaltung der ostdeutschen Fahrlehrer sind zum einen die Erfahrungen, die sie als zwangsorganisierte Mitglieder in der DDR gemacht haben; aber auch die (vor der Einführung des Euro) um etwa 400 DM liegenden Jahresbeiträge der Verbände, die einige Fahrlehrer in einer wirtschaftlich sich verschlechternden Situation nicht aufbringen konnten.<sup>1</sup>

#### *2.4.1.2 Wirtschaftliche Situation der Fahrlehrer und Fahrschulen*

Die Nachfrage nach Fahrschulleistungen hat in den vergangenen 20 Jahren stetig abgenommen. Der durch die zunehmende Motorisierung in den 60er und 70er Jahren des vergangenen Jahrhunderts entstandene Nachholbedarf an Führerscheinen war in den 80er Jahren gedeckt. Seither „normalisiert“ sich die Nachfrage. Das Kerngeschäft der Fahrschulen bilden heute die jungen Erwachsenen zwischen 18 und 21 Jahren, die den obligatorischen Führerschein machen. Die Zahl der nachgefragten Führerscheine ist damit kalkulierbar geworden. Die demografischen Daten weisen darauf hin, dass die Zahl der 15-20jährigen Einwohner der Bundesrepublik von etwas über 6 Millionen 1984 auf prognostizierte 4,6 Millionen im Jahre 2002 abnehmen wird. Die Zahl der Führerscheinprüfungen folgt diesem Trend. Nach Angaben des „Branchen special Fahrschulen“ sank die Zahl der praktischen Führerscheinprüfungen in den alten Bundesländern von etwa 2 Millionen 1984 auf unter 1,5 Millionen 1999 (Institut für Wirtschaftsforschung, 2001). Nach Auskunft des Vorsitzenden der Bundesvereinigung der Fahrlehrerverbände e.V. gibt es heute 40% weni-

---

<sup>1</sup> Diese Angaben sind den Expertengesprächen entnommen (siehe auch Kapitel 2.1)

ger Fahrschüler als im Jahre 1982; Tendenz fallend.

Die Zahl der Fahrschulen (etwa 13.800 im Bundesgebiet) und die dort vorgehaltenen Ausbildungskapazitäten sind im gleichen Zeitraum jedoch gestiegen. Die Bundesvereinigung der Fahrlehrerverbände schätzt auch, dass das Überangebot an Fahrlehrern bei etwa 30 bis 50% liegt. Zuverlässige Daten gibt es nicht, weil bisher nur Fahrschulen, aber nicht die ausbildenden Fahrlehrer statistisch erfasst werden. Erst 2002, so die Aussagen zum Zeitpunkt des Interviews, müssen alle Fahrlehrerscheine beim Kraftfahrtbundesamt registriert sein, und erst dann wird man wissen, wie viele Fahrlehrer tätig sind.<sup>2</sup>

Nach Einschätzung der Gesprächspartner ist mittelfristig nicht damit zu rechnen, dass die beharrlichen Überkapazitäten abgebaut werden; 1998 nahm die Zahl der Fahrschulen sogar zu. Im Wesentlichen werden dafür folgende Gründe angeführt:<sup>3</sup>

- Die Eingangsvoraussetzungen für den Fahrlehrerberuf sind relativ gering. Fahrlehrer haben deshalb kaum Chancen, in anderen qualifizierten Berufsfeldern Fuß zu fassen.
- Der Fahrlehrerberuf vermittelt, relativ zur Ausbildung, einen hohen Status und hohes Sozialprestige, den bzw. das die Fahrlehrer in anderen Berufen nicht erreichen können.
- Weil die Fahrschulinhaber bereits in den vergangenen 15-20 Jahren zu wenig verdient haben, um eine solide Altersversorgung aufbauen zu können, sind sie gezwungen, ihr Unternehmen bis ins hohe Alter weiterzuführen.

Eine Folge der ungünstigen Nachfragesituation ist ein sehr starker Wettbewerb. Einige

---

<sup>2</sup> Aussage aus dem Expertengespräch mit dem Vorsitzenden der Bundesvereinigung der Fahrlehrerverbände e.V.

<sup>3</sup> Diese Angaben sind den Expertengesprächen entnommen (siehe auch Kapitel 2.1).

Fahrschulen grenzen sich von der Konkurrenz dadurch ab, dass sie ihre Fahrschule zu einem attraktiven Treffpunkt für die überwiegend junge Kundschaft gestalten. Es gibt vereinzelt regelrechte Trendfahrschulen mit Kaffeebar und angeschlossenem Handy-Verkauf. Oft wird der Wettbewerb jedoch als ruinöser Preiskampf ausgefochten. In manchen Regionen, insbesondere in den neuen Bundesländern und in Berlin, werden Fahrstunden in extremen Fällen bereits unter 20 DM/Std. angeboten. Davon müssen etwa 10 DM als Fahrzeugkosten abgezogen werden, so dass die erzielten Einnahmen nicht ausreichen, um die betriebswirtschaftlichen Gesamtkosten zu decken. Zur Existenzsicherung müssen die betroffenen Fahrlehrer deshalb oft 12, manchmal auch deutlich mehr Fahrstunden täglich geben.<sup>4</sup>

Bereits 1998 wiesen 26% der Fahrschulen einen Umsatz von weniger als 100.000 DM auf; die Einnahmen von etwa 5% der Unternehmen lagen zwischen 32.500 und 50.000 DM. Dabei war wegen der Einführung des neuen, den EG-Richtlinien entsprechenden Führerscheins das Jahr 1998 für die gesamte Branche sogar außergewöhnlich ertragreich. Eine Übergangsregelung im neuen Führerscheinrecht stellte zu der Zeit sicher, dass auf Fahrausbildungen, die vor 1998 begonnen und bis Mitte 1999 abgeschlossen wurden, noch die alten Regeln mit dem weit größeren Erlaubnisumfang der Führerscheinklasse 3 angewandt wurden. Eine zusätzlich eingeführte Besitzstandsregelung führte deshalb 1998 zu Vorzieheffekten und einer Mobilisierung von bis dahin zurückgestellten Ausbildungswünschen (Institut für Wirtschaftsforschung, 2001).

Verschärft wird die ungünstige wirtschaftliche Situation der Fahrschulen durch die veränderten Konsumgewohnheiten der jungen Erwachsenen. Weil die Jugendlichen, einer Untersuchung der Firma Mobilcom zufolge, zwischen 150 und 300 DM monatlich für mobile

---

<sup>4</sup> Diese Angaben sind den Expertengesprächen entnommen (siehe auch Kapitel 2.1).



Telekommunikation ausgeben (Handy-Boom), fehlt vielen jungen Erwachsenen das Geld für die Fahrausbildung. Dadurch verschiebt sich nach Schätzungen des „Branchen special Fahrschulen“ der Beginn der Fahrausbildung um  $\frac{1}{2}$  bis  $\frac{3}{4}$  Jahr nach hinten. Die Fahrlehrer berichten, dass im Jahre 2000 in den Großstädten ca. 25% der 18-Jährigen in den Fahrschulen fehlten (Institut für Wirtschaftsforschung, 2001).

Die aus Sicht der Fahrlehrer miserable wirtschaftliche Situation kann auch die Ausbildung neuer Fahrlehrer beeinflussen:

- Die geringen Einkommenserwartungen und eher schlechten Zukunftsaussichten halten potenzielle Bewerber davon ab, ihren Berufswunsch Fahrlehrer zu verwirklichen. Mit Verlängerung der Ausbildungszeiten hat sich zusätzlich die Relation zwischen Ausbildungskosten und dem zu erwarteten Einkommen verschlechtert. Wenn überhaupt, dann ist die Fahrlehrerausbildung nur noch für die Bewerber rentabel, die entweder eine bereits bestehende familieneigene Fahrschule übernehmen wollen oder die auf Grund eines niedrigen Ausbildungsstandes auch in ihrem Ausgangsberuf kein höheres Einkommen erwarten können.
- Wenn deutlich weniger Anwärter in die Fahrlehrerausbildung drängen, kann sich das auch auf die Qualität der Ausbildung auswirken. Die Ausbildung in den Fahrlehrerausbildungsstätten könnte gewinnen, wenn die Kurse geringer besetzt sind. Sie könnte aber auch leiden, wenn sich notwendige Sparmaßnahmen auf die Qualität des Lehrpersonals und der Ausstattung niederschlagen.
- Ausbildungsfahrlehrer, die aufgrund einer ungünstigen Konkurrenzsituation gezwungen sind, möglichst viel Fahrunterricht zu erteilen, haben unter Umständen zu wenig Zeit, um den Fahrlehreranwärter angemessen zu betreuen.
- Die schlechte wirtschaftliche Situation kann auch Fahrlehrer ohne Ausbildungsambitionen dazu verleiten, Fahrlehreranwärter ausschließlich als billige Zusatzkräfte

zur Erhöhung der Einnahmen zu übernehmen. Die Ausbildungssituation nicht ausreichend betreuter Fahrlehreranwärter würde sich von der Situation der Berufsanfänger vor 1999 nur dadurch unterscheiden, dass die Fahrlehreranwärter heute für weniger Geld arbeiten würden.

## 2.4.2 Ziele

### 2.4.2.1 Ziele der Fahrschul- und der Fahrlehrerausbildung

Die Ziele der Fahrlehrerausbildung sind eng an die Ausbildungsziele für Fahrschüler gekoppelt.

Die Fahrschulausbildung war zunächst technisch ausgerichtet. Nach einer juristisch orientierten Phase, in der das Lernen von Regeln und Normen im Vordergrund stand, wurde in der Fahrschüler-Ausbildungsordnung von 1976 eine verhaltensorientierte Ausbildung eingeleitet, die mit zunehmender Ausdifferenzierung in den vergangenen 25 Jahren auch immer höhere Anforderungen an die theoretische Ausbildung stellt. Die Fahrschüler sollen nicht mehr nur Zeichen und Normen kennen, sondern über die bloße Rezeption des Lehrstoffs hinaus auch zur praktischen Anwendung verkehrsrechtlicher und technischer Kenntnisse befähigt werden. Sie sollen lernen, sich situations- und einsichtsorientiert zu verhalten und sich verantwortungsbewusst und reflektiert im Straßenverkehr zu bewegen.

Diese anspruchsvollen Lehrziele können die Fahrlehrer nur erreichen, wenn sie selbst pädagogisch und methodisch darauf vorbereitet sind, nicht nur Regeln und Konsequenzen des Verstoßes zu vermitteln. Sie müssen darüber hinaus die Fahrschüler befähigen, Situationen zu erkennen, sie zu bewerten und sich daraufhin adäquat zu verhalten. Lamszus (2000) vergleicht die Aufgaben der Fahrlehrer mit denen von Lehrern „Das hier erforderliche Qualitätsniveau entspricht sicherlich mindestens dem, das Grund-, Haupt- und Realschullehrern abverlangt wird“ (Lamszus, 2000).

Die Entwicklung von Curricula für die Fahrlehrerausbildung, die diesen erweiterten Anforderungen gerecht werden, wurde von den Fahrlehrerausbildungsstätten, den Ausbildungsverantwortlichen der Bundeswehr und vor allem von den Fahrlehrerverbänden und der Bundesvereinigung der Fahrlehrerverbände sehr früh und mit Nachdruck gefordert und gefördert.

#### *2.4.2.2 Aktuelles Curriculum für die Fahrlehrerausbildung*

Ein, im Auftrag der Bundesanstalt für Straßenwesen entwickeltes Curriculum für die Fahrlehrerausbildung (Heilig et al., 1995), hat als „Standardwerk“ Eingang in die Fahrlehrerausbildung gefunden.

Der Vorsitzende der Bundesvereinigung der Fahrlehrerverbände fordert, dass Fahrlehrer in der Lage sein sollen, wissenschaftliche Erkenntnisse zu verstehen und umzusetzen. Er erwartet, dass die nach den neuen Curricula ausgebildeten Fahrlehrer besser auf die beruflichen Anforderungen vorbereitet sein werden und in der Lage sind:

- besser mit unterschiedlichen Menschen umgehen zu können,
- konzeptionell besser auszubilden,
- System in die Ausbildung zu bringen,
- ihre Ausbildung zu dokumentieren,
- realistische Lernstandsdiagnosen zu erstellen und
- Prüfungsvorbereitungen bewältigen zu können, ohne die praxisbezogene Ausbildung dabei aus den Augen zu verlieren.

Die Verbände werben bei ihren Mitgliedern sehr engagiert für die Akzeptanz und Umsetzung der neuen Ausbildungsziele und -wege. Unter den Fahrlehrern selbst besteht Einigkeit darin, dass eine Reform notwendig war. Die heutigen Regelungen finden jedoch nicht die ungeteilte Zustimmung. Einige Fahrlehrer, die selbst noch eine völlig andere Ausbil-

dung durchliefen, haben verständliche Schwierigkeiten, das neue System zu adaptieren. Im Gegensatz zum Gesetzgeber, der die theoretische Fahrschul Ausbildung höher gewichtet hat, steht für viele Fahrlehrer die praktische Fahrausbildung nach wie vor im Mittelpunkt ihrer Tätigkeit. So ist durchaus üblich, dass der theoretische Unterricht in größeren Fahrschulen ausschließlich von nur einem der Fahrlehrer durchgeführt wird.

An kritischen Einwänden gegen die heutigen Ausbildungsziele und deren Umsetzung wurde geäußert:

- Die überwiegende Mehrheit der Fahrschüler sei nur daran interessiert, möglichst schnell und preiswert die Fahrerlaubnis zu erhalten. Der hohe theoretische Anspruch, den die jungen Fahrlehrer aus der Ausbildung mitbringen, sei in der Praxis nicht einlösbar. Selbst wenn ein Fahrlehrer pädagogisch korrekt und überlegt arbeite, die Fahrschüler wollten es nicht. Die Mehrzahl der Fahrschüler brauche den Theorieunterricht ebenso wenig, um die Prüfungsformulare in der theoretischen Prüfung richtig auszufüllen, wie sie eine Reflexion der einzelnen Fahrstunden bräuchten, um die praktische Prüfung erfolgreich zu meistern.
- Ausbildungsziele und Ansprüche seien, bemessen an der kurzen Zeit, die dem Fahrlehrer insgesamt für den Unterricht zur Verfügung stehe, zu hoch. Der Fahrschulunterricht böte mit maximal 28 theoretischen Unterrichtsstunden und etwa 25 bis 30 Std. praktischer Unterweisung viel zu wenig Zeit, um die pädagogischen Ansprüche einzulösen.
- Die jungen Erwachsenen seien mit 18 Jahren durch Eltern und Schulen bereits zu stark in ihrem sozialen Verhalten geformt. In der Fahrausbildung stünden dagegen nur wenige Stunden zur Verfügung, um soziales Verhalten im Straßenverkehr zu vermitteln.

- Außer Österreich und Spanien sei Deutschland das einzige Land in Europa, das eine Fahrlehrerausbildung verbindlich vorschreibt. In den übrigen Ländern würden lediglich Prüfungen abgehalten, auf die sich die Prüflinge in freien Lehrgängen vorbereiten. Der Vergleich von Unfallstatistiken zwischen den Ländern gäbe keine Anhaltspunkte für die Überlegenheit der geregelten Fahrlehrerausbildung.

Dem letzten Einwand kann die Entschließung des Bundestages vom 14.11.97 entgegengehalten werden, die der Fahrschulausbildung über die Vermittlung der Kompetenz zum (unfallfreien) Führen eines Kraftfahrzeuges hinaus einen eigenständigen Wert zuspricht.

Die Ambivalenz der Einstellungen zu den Ausbildungszielen wird besonders deutlich, wenn teilweise dieselben Interviewpartner auch die positiven und erwünschten Effekte einer pädagogisch umfangreicheren Ausbildung hervorheben: etwa bei der Ausbildung ängstlicher Fahrschüler, oder solcher, die bereits ein- oder zweimal durchgefallen sind. Bei diesen mache der ganze Aufwand Sinn, und sie seien auch sehr dankbar für eine wirkungsvolle Betreuung. Fundierte pädagogisch-didaktische Kenntnisse wären auch hilfreich, wenn viele „Sonderfälle“ zu unterrichten seien, etwa Fahrschüler ohne oder mit geringen deutschen Sprachkenntnissen oder hohe Anteile aus bestimmten sozialen Schichten, etwa Schüler aus gehobenen Bildungsschichten, die einen besser ausgebildeten Fahrlehrer eher akzeptieren könnten.

Die von uns zum Zeitpunkt ihrer praktischen Ausbildung befragten Fahrlehreranwärter wurden während ihres Praktikums von Ausbildungsfahrlehrern betreut, die nicht nach den heutigen Lehrzielen ausgebildet wurden. Nahezu übereinstimmend bezeichneten die Fahrlehreranwärter ihre Praktika als sinnvoll. In den Erfahrungsberichten kommt zum Ausdruck, dass die praktische Tätigkeit, der direkte Kontakt mit Fahrschülern und der Austausch mit den Ausbildungsfahrlehrern wesentlich dazu beitragen, soziale und didaktische Fertigkeiten und Strategien zu entwickeln und zu vervollkommen.

Ob und in welchem Ausmaß die pädagogisch-didaktische Ausbildung in den Fahrlehrerausbildungsstätten dazu beiträgt, die Erfahrungsbildung zu ermöglichen oder zu fördern, ist ungeklärt.

### 2.4.3 Personen

#### 2.4.3.1 Vorbildungsvoraussetzungen für den Fahrlehrerberuf

Vor der Reform der Fahrlehrerausbildung wurde, unter anderem von der Arbeitsgruppe Fahrschulen/Fahrlehrer und der Bundesvereinigung der Fahrlehrerverbände, gefordert, dass Fahrlehrer die gleiche Vorbildung haben sollen wie andere Lehrer. Eingangsvoraussetzung zur Fahrlehrerausbildung sollte die allgemeine oder fachgebundene Hochschulreife (Studierfähigkeit) sein, mindestens aber die mittlere Reife, wenn eine sonstige abgeschlossene Berufsausbildung nachgewiesen ist. Begründet wurde diese Forderung mit den Anforderungen an die didaktisch-methodische und fachliche Kompetenz der Fahrlehrer, die denen anderer Lehrer entsprechen (Lamszus, 2000).

Von allen Vorschlägen zur Reform der Fahrlehrerausbildung wurde vom Gesetzgeber nur die geforderte Erhöhung des Eingangsniveaus *nicht* berücksichtigt - eine Entscheidung, die von den Fahrlehrerverbänden bedauert und von Seiten der Fürsprecher aus dem wissenschaftlichen Raum kritisiert wird.

So schreibt Lamszus:

Die Vorbildungsvoraussetzung Hauptschulabschluss plus Abschluss einer Berufsausbildung, die schon bei ihrer Einführung ein zu schwaches Fundament war, ist angesichts der heute erheblich erhöhten Anforderungen an die Berufsausbildung und Berufsleistungen der Fahrlehrer ein nicht mehr akzeptables Hindernis bei der Erfüllung der Anforderungen und ein Paradox (Lamszus, 2000, S. 75).

Ähnlich kommentiert Eckhardt (1999) den § 4 FahrIG:

Dabei wurde übersehen, dass von einem Hauptschüler, der in der Fahrlehrerausbildungsstätte lediglich einige Wochen lang mit den Grundsätzen der Pädagogik vertraut gemacht wird, keine „gründlichen“ Kenntnisse der Pädagogik wie von einem Abiturienten nach mehrjährigem Hochschulstudium, der das Lehramt an allgemeinbildenden Schulen anstrebt, verlangt werden können. Ein pseudo-akademischer Anstrich erweist dem für die Allgemeinheit überaus wichtigen und verdienstvollen Berufsstand des Fahrlehrers keinen Gefallen. Die Neuregelung verunsichert nicht nur den Fahrlehreranwärter und die Lehrkräfte der Fahrlehrerausbildungsstätten, sondern auch die Fahrlehrer-Prüfungsausschüsse. Diese stehen vor der Wahl, entweder überhöhte und damit verfassungswidrige Anforderungen an den Prüfling zu stellen, was zu einer Flut von gerichtlichen Auseinandersetzungen führen würde, oder es alles beim Alten zu lassen. Da eher letzteres der Fall sein wird, stellt sich die Frage, worin die durch die Neuregelung angestrebte „Verbesserung der beruflichen Qualifikation“ liegen soll (Eckhardt, 1999, S. 68 f.).

#### *2.4.3.2 Fahrlehrer in Ausbildung*

Die Zahl der Fahrlehreranwärter hat sich nach Einführung der neuen Fahrlehrerausbildungsordnung gegenüber den Vorjahren um mehr als 50% reduziert<sup>5</sup>. Im Jahr 2000 wurden weniger als 600 Fahrlehreranwärter im zivilen Bereich ausgebildet.

Gleichzeitig sank das Ausbildungsniveau der Bewerber. Es gab kaum noch Anwärter mit Abitur oder mittlerer Reife. Die Leiter der Ausbildungsstätten beklagten, dass einige Schüler intellektuell den Anforderungen der Ausbildung nicht gewachsen sind. Diesen Schülern war in der Regel bereits im Beratungsgespräch vor Beginn der Ausbildung abgeraten wor-

---

<sup>5</sup> Angabe aus Expertengespräch (siehe auch Kapitel 2.1)

den, die Fahrlehrerausbildung aufzunehmen. Sie bestanden aber auf der Ausbildung, werden in die Prüfung gehen und wahrscheinlich auch Fahrlehrer werden.

Insbesondere der Anteil von Frauen ist unter den Befragten auf unter 10% deutlich zurückgegangen. Die Frauen, die sich für die Ausbildung entscheiden, stammen in der Regel aus Fahrschulfamilien.

Das Alter der Fahrlehreranwärter liegt zwischen 21 und 45 Jahren, im Durchschnitt (Fahrlehrer-Fachschule Düsseldorf) bei 26 Jahren. Einen hohen Anteil der aktuellen Klientel der Ausbildungsstätten stellen heute umschulende Berufskraftfahrer und Kinder aus Fahrschulfamilien. Als Gründe für das nachlassende Interesse an einer Ausbildung zum Fahrlehrer werden von den Gesprächspartnern der Expertengespräche vermutet:

1. Die schlechte wirtschaftliche Situation und die Berufsaussichten der Fahrlehrer: Je höher das Ausbildungsniveau potenzieller Bewerber ist, umso wahrscheinlicher werden bessere Chancen in anderen Berufen.
2. Die mit der längeren Ausbildungsdauer erhöhte finanzielle Belastung: Die Kosten für den Fahrlehrerschein betragen etwa 15.000 bis 16.000 DM. Darin enthalten sind die Gebühren für die Ausbildungsstätte (zwischen 7.000 und 10.000 DM), die Reflexionswochen (ca. 1.500 DM), die Prüfungsgebühren (je nach Höhe der Spesen für die Anfahrt der Prüfer zwischen 1.560 und 2.500 DM) und Lehrmaterial (300 DM). Hinzu kommen die Aufwendungen für den Lebensunterhalt während der gesamten Ausbildungszeit. Die Vergütungen, die Fahrlehreranwärter in den Praktika erhalten, reichen in der Regel nicht aus, den Lebensunterhalt zu bestreiten. Die befragten (n = 33) Fahrlehreranwärter erhalten in ihren Ausbildungsfahrschulen Entschädigungen zwischen 0 und 2.200 DM pro Monat. Der Mittelwert liegt bei etwa 1.300 DM/Monat. Die finanzielle Situation der meisten Interessenten ist eher schlecht. Für die Ausbildung zum Fahrlehrer können keine Fördermittel (etwa nach dem Bundesausbildungsförderungs-



gesetz) beantragt werden. Nur in seltenen Fällen wird die Ausbildung durch Arbeitsämter bezuschusst.

3. Vor allem Frauen, aber auch männliche Bewerber, werden durch die vorausgesetzten Führerscheine der Klasse CE von einem Ausbildungsbeginn abgehalten, da sie keine spätere Verwendung der ca. 5000 DM<sup>6</sup> teuren Lkw-Ausbildung erkennen. Auch die Finanzierung der mit Einführung der Neuregelung verschärften Voraussetzung (früher genügte der Führerschein für Lkw ohne Anhänger) ist für viele potenzielle Bewerber ein Hinderungsgrund.

Attraktivität gewinnt der Fahrlehrerberuf durch das damit verbundene Sozialprestige, die abwechslungsreiche Tätigkeit und durch den Kontakt mit sehr verschiedenen Menschen. Die meisten Fahrlehrer lieben ihren Beruf trotz hoher Belastung. Der Umgang mit jungen Menschen und die damit verbundene Nähe zur jüngeren Generation und deren Sprache und Weltanschauung gibt ihnen oft das Gefühl, selber jünger zu sein als ihre Altersgenossen. Fahrlehrer würden nur ungern ihren Beruf gegen einen anderen tauschen. Auch kommt es nur selten vor, dass Fahrlehreranwärter ihre Ausbildung abbrechen.

#### *2.4.4 Organisation*

##### *2.4.4.1 Fahrlehrerausbildungsstätten*

Es gibt in Deutschland 61 zugelassene Ausbildungsstätten<sup>7</sup>, bei einem geschätzten Bedarf von 6 – 8 Ausbildungsstätten (Bundesvereinigung der Fahrlehrerverbände). Von den 61 Instituten sind 19 in der Bundesarbeitsgemeinschaft der Fahrlehrerausbildungsstätten organisiert. Nur 14 Ausbildungsstätten bilden kontinuierlich aus, d.h. sie führen mindestens

---

<sup>6</sup> Stand zum Zeitpunkt der Datenerhebung der Pilotstudie

<sup>7</sup> Stand zum Zeitpunkt der Datenerhebung der Pilotstudie (Stand 12/04: 58)

einen Ausbildungskurs pro Jahr durch. Diese 14 Ausbildungsstätten leisten etwa 90% der zivilen Fahrlehrerausbildung. Das älteste Institut ist die 1954 von den Fahrlehrerverbänden Westfalen, Niedersachsen und Nordrhein gemeinsam gegründete Fahrlehrer-Akademie in Bielefeld. Es ist die einzige von Fahrlehrerverbänden getragene Ausbildungsstätte in Deutschland. Alle anderen Ausbildungsstätten sind privatwirtschaftlich geführte Unternehmen.

Zwischen den Ausbildungsinstituten gibt es Qualitätsunterschiede, die vor allem davon bestimmt werden, wie häufig die Lehrkräfte eingesetzt werden, wie sie sich weiterbilden und wie intensiv sie sich mit anderen Lehrkräften austauschen. Weiterbildungen für die Lehrkräfte bietet der Deutsche Verkehrssicherheitsrat (DVR) an.

Die Ausbildungsstätten bieten auch Fortbildungen für Fahrlehrer an. So werden z.B. Kurse zur Vorbereitung auf die Prüfungen zum Erwerb weiterer Fahrerlaubnisklassen, die Einweisungslehrgänge für Ausbildungsfahrlehrer, Schulungen zum Aufbauseminar Fahranfänger (ASF) oder zum Aufbauseminar für punktauffällige Kraftfahrer (ASP) angeboten. Weiter werden die gesetzlich vorgeschriebenen Weiterbildungen angeboten, die jeder Fahrlehrer im 4-jährigen Rhythmus besuchen muss, sowie die ebenfalls vorgeschriebenen 70-stündigen Ausbildungskurse zum Erwerb der Fahrschulerlaubnis.

#### *2.4.4.1.1 Inhaltliche und zeitliche Gestaltung der Ausbildung*

Die Fahrlehrerausbildungsstätten orientieren sich bei der Unterrichtsgestaltung weitgehend an den Vorgaben des Fahrlehrergesetzes, am Rahmenplan für die Fahrlehrerausbildung an Fahrlehrerausbildungsstätten und am Curriculum für die Fahrlehrerausbildung (Heilig et al., 1995).

Um die Teilnehmer auch effektiv auf die geforderten Prüfungen vorzubereiten, muss das Lehrangebot durch spezifische Trainings und Lehrinhalte ergänzt werden. Eine wichtige

Ergänzung des Lehrstoffes sind Rollenspiele, die gezielt auf die praktische Tätigkeit der Fahrlehrer vorbereiten. Weil die meisten Fahrlehreranwärter keine Erfahrungen im Fahren mit Anhängern haben, reichen auch die in der FahrlAusbO vorgesehenen 15 Trainingsstunden zur Vervollkommen der Fahrfähigkeiten nicht aus. Sie müssen durch spezielle Fahrtrainings mit Anhänger erweitert werden. Wichtig ist auch die Vorbereitung der Fahrlehreranwärter auf die Prüfungsinhalte einzelner Prüfungskommissionen, die oft deutlich von den curricularen Lehrzielen abweichen.

Der offizielle Unterricht umfasst 5 Monate lang werktäglich 8 Stunden, ergänzt durch Lern- und Übungsstunden. Nach Beobachtungen der Dozenten sind die meisten Fahrlehreranwärter durch die Stoffmenge und die Dichte der Unterrichtseinheiten langfristig überfordert. Das zeige sich insbesondere an einem deutlichen Nachlassen der Leistungskurve im 3. und 4. Unterrichtsmonat. Die Dozenten würden die gleiche Stoffmenge deshalb lieber auf einen Zeitraum von 6 Monaten strecken. Das würde ermöglichen, viele Themen vertiefend zu behandeln und pädagogisch-didaktische Methoden besser zu trainieren. Ohne finanzielle Absicherung würde sich dadurch jedoch die finanzielle Situation der Fahrlehreranwärter unzumutbar verschlechtern.

#### *2.4.4.2 Ausbildungsfahrschulen und Ausbildungsfahrlehrer*

##### *2.4.4.2.1 Motivation für die Praktikantenausbildung*

Eine anfängliche Sorge, dass sich nicht genügend Fahrschulen als Ausbildungsfahrschulen registrieren lassen, erwies sich als unberechtigt. Bis heute konnten alle Fahrlehreranwärter in Ausbildungsfahrschulen vermittelt werden, wenn auch keine große Auswahl zwischen verschiedenen Ausbildungsfahrschulen besteht.

Viele Fahrschulinhaber, die einen Fahrlehrer einstellen wollen, nutzen die Chance, einen potenziellen Mitarbeiter gut kennen zu lernen, die aufnahmebereiten Fahrlehreranwärter

auf den Stil der eigenen Fahrschule zu prägen und gleichzeitig die Probezeit auf elegante Art zu verlängern. Das ist nach Schätzungen des Vorsitzenden der Bundesvereinigung der Fahrlehrerverbände die vorherrschende Motivation bei etwa 80% der Ausbildungsfahrlehrer. Etwa 75% der Praktikanten, die bis heute den Fahrlehrerschein erworben haben, sind anschließend von ihrer Ausbildungsfahrschule übernommen worden.

Unsere Gesprächspartner, insbesondere die Teilnehmer eines Einweisungsseminars für Ausbildungsfahrlehrer, nannten auch andere Beweggründe, einen Praktikanten auszubilden:

- Interesse an der neuen Pädagogik, verbunden mit der Chance, von den Praktikanten zu lernen.
- Der Wunsch, die eigene (eingefahrene) Lehrmethode zu reflektieren. Wenn man keinen Kollegen auf dem Rücksitz mitfahren lassen will, ergeben sich aus den Unterrichtsbesprechungen mit den Praktikanten Gelegenheiten, das eigene Verhalten aus einer anderen Perspektive zu betrachten.
- Mehr Entlastung und Freizeit.
- Erhöhung der Ausbildungsqualität in der eigenen Fahrschule.
- Arbeitsspitzen (z.B. Frühjahrsanmeldungen) abbauen.
- Eine kostengünstige Arbeitskraft einstellen.
- Die Verantwortung für einen Praktikanten belebt die Fahrschule.
- Nutzen von Mitgestaltungsmöglichkeiten bei der Fahrlehrerausbildung.

Befürchtungen, dass mit zunehmender Sättigung des Stellenmarktes nicht mehr genügend Ausbildungsplätze bereitgestellt werden, bestehen zur Zeit nicht. Es gäbe noch ausreichend viele Fahrschulen, die Mitarbeiter einstellen wollten, bisher aber noch nicht zum Zuge gekommen sind, oder die erst einmal die Erfahrungen anderer Fahrschulen abwarten wollten.

Viele Fahrlehrer, die grundsätzlich an der Ausbildung von Praktikanten interessiert sind, zögern, weil die juristischen und organisatorischen Voraussetzungen noch nicht abschließend geregelt sind. So besteht noch weitgehend Unsicherheit darüber, wie die Praktikanten steuerlich zu behandeln sind, ob und in welcher Höhe Sozialversicherungsbeiträge abzuführen sind, welche arbeitsrechtlichen Bedingungen erfüllt sein müssen, welche zusätzlichen Versicherungen zur Absicherung der Praktikanten und der Fahrschüler erforderlich sind und welche Vergütung für die Praktikanten angemessen ist.

#### *2.4.4.2.2 Tätigkeitsumfang und Betreuung im Praktikum*

Die befragten Praktikanten (n = 33) waren mit ihren Ausbildungsfahrschulen und den Ausbildungsfahrlehrern zufrieden. Die Arbeitszeiten aller Praktikanten lagen um mindestens 100% über den im FahrIG geforderten 360 Mindeststunden (vgl. Tabelle 5). Für die Fahrlehreranwärter war dies ein Beleg dafür, dass sie relativ schnell in den Fahrschulbetrieb integriert wurden. Noch innerhalb des ersten Praktikums-Monats erteilten alle Teilnehmer eigenständig praktischen und theoretischen Unterricht.

Die Praktikanten waren sich darin einig, dass die Praktika die Ausbildung an den Fahrlehrerausbildungsstätten sinnvoll ergänzen. Weil sie schrittweise in den Fahrschulbetrieb eingegliedert werden, sind sie überzeugt, gegenüber den vor 1999 ausgebildeten Fahrlehrern einen leichteren Berufseinstieg zu haben.

Zu den wichtigsten Fertigkeiten, die das Praktikum vermittelt, gehören die Organisation und Planung des Ausbildungsbetriebs, insbesondere die Tagesplanung und ein „Gespür für Menschen“, das dazu befähigt, sich individuell auf einzelne Fahrschülerinnen und Fahrschüler einzustellen. Das beste Rollenspiel kann nicht vermitteln, wie sich Menschen in realen Situationen verhalten. Die Praktikanten profitieren am meisten von den Erfahrungen und Tipps für die praktische Fahrausbildung. Im Bereich der theoretischen Unterweisung

fühlen sich einige Praktikanten ihren Ausbildern gegenüber sogar überlegen.

Die einzelnen Ausbildungsabschnitte werden von den verschiedenen Praktikanten sehr unterschiedlich bewertet. Die meisten Praktikanten wünschen eine Reduzierung der Hospitationen zu Gunsten vermehrter eigener Tätigkeit in Anwesenheit der Ausbildungsfahrlehrer, wenn diese Tätigkeiten im Anschluss ausreichend besprochen werden.

Der Wert, den Hospitationen für die Ausbildung haben, ist von der Qualifikation der Ausbildungsfahrlehrer und der Ausbildungsstruktur in der Fahrschule abhängig. Wenn etwa ein Fahrlehrer routinemäßig immer dieselben Strecken mit den Fahrschülern abfährt und unverändert denselben theoretischen Unterricht wiederholt, wird die Hospitation als unergiebig und langweilig beschrieben. Hospitationen bei Ausbildungsfahrlehrern, die selbst vorbildlich unterrichten, sind anregend und lehrreich.

Aus dem Kreis der Praktikanten kam auch der Vorschlag, die Struktur der Praktika aufzulockern und Phasen der Hospitation mit Phasen der begleitenden und selbständigen Tätigkeiten abzuwechseln. Dieser Vorschlag deckt sich mit den Wünschen der Dozenten in den Fahrlehrerausbildungsstätten. Auch diese halten gelegentliche Hospitationen in den Unterrichtseinheiten der Ausbildungsfahrlehrer, auch nachdem die Praktikanten bereits selbständig praktischen Unterricht erteilt haben, für empfehlenswert.

Die Schilderungen der Praktikanten lassen auch einen Zusammenhang zwischen der Motivation der Ausbildungsfahrlehrer und der Qualität der Ausbildung erkennen. Dort, wo die Ausbildungsfahrlehrer Praktikanten einstellen, um die wirtschaftliche Situation der Fahrschule zu verbessern, sei die Ausbildung wenig effektiv. Die Praktikanten würden ausgenutzt (mit teilweise über 50 Fahrstunden/Woche), und eine Besprechung oder Reflexion der eigenen Tätigkeiten mit den Ausbildungsfahrlehrern fände nicht statt. Noch seien dies Ausnahmefälle. Die Praktikanten sehen aber die Gefahr, dass angesichts der schlechten Wirtschaftslage vieler Fahrschulen in Zukunft immer mehr Fahrlehrer die

Chance nutzen könnten, durch Praktikanten den Ertrag ihrer Fahrschule zu steigern.

Diese Einschätzung der Praktikanten wurde durch die Erfahrungen der Dozentin bestätigt. Sie berichtete über ein dreitägiges Einweisungsseminar (nach § 9b FahrlG) für Ausbildungsfahrlehrer. Nachdem man den Interessenten dort am ersten Tag deutlich gemacht hatte, dass es nicht darum geht, mit den Praktikanten zusätzliches Geld zu verdienen, habe die Hälfte der Interessenten das Seminar verlassen.

Kritisiert wird auch, dass es generell zu einfach sei, Ausbildungsfahrlehrer zu werden. Die dreitägigen Einweisungsseminare reichten zur Qualifikation der Ausbildungsfahrlehrer nicht aus. Viele Ausbildungsfahrlehrer hätten geringere pädagogische Kenntnisse als ihre Praktikanten und manchen sei nicht bewusst, dass sie als Ausbildungsfahrlehrer auch Verantwortung übernehmen.

Auch die Bundesvereinigung der Fahrlehrerverbände wünscht sich eine umfassendere Ausbildung der Ausbildungsfahrlehrer. Sie bietet auch Nachbereitungsseminare für Ausbildungsfahrlehrer an. Demgegenüber steht die Befürchtung, eine erweiterte Fortbildung zum Ausbildungsfahrlehrer würde potenzielle Ausbildungsfahrlehrer davor abschrecken, Praktikanten auszubilden.

#### *2.4.4.2.3 Berichtsheft*

Nach § 9a Abs. 3 FahrlG sind die Praktikanten verpflichtet, ein Berichtsheft zu führen. Es ist in Zeitabschnitte von einer Woche einzuteilen und wöchentlich sowie nach Abschluss der Ausbildung vom Ausbildungsfahrlehrer und vom Inhaber oder vom verantwortlichen Leiter der Ausbildungsfahrschule abzuzeichnen.

Die Bundesvereinigung der Fahrlehrerverbände stellt dazu allen Praktikanten kostenlos ein von Praktikern und Verkehrspädagogen gestaltetes Berichtsheft zur Verfügung. Dieses Berichtsheft enthält in einem Ringbuchordner einen Musterausbildungsplan, wie in Tabelle

3 dargestellt, und sowohl kopier- als auch computerfähige Vorlagen für unterschiedliche Arbeitsblätter, Stundenprotokolle, Wochen- und Gesamtübersichten. Mit diesen Unterlagen wurde der heute gängige Standard für die Führung des Berichtsheftes gesetzt.

Am Berichtsheft entzündet sich massive Kritik der Praktikanten. Sie klagten mehrheitlich über unrealistische Vorgaben und den zu großen Aufwand (er wurde mit 4 Stunden pro Woche veranschlagt) beim Führen des Berichtsheftes und äußerten die Vermutung, dass das Berichtsheft nach Abgabe von den Mitgliedern des Prüfungsausschusses nicht angesehen wird. Einige Prüfungskommissionen nähren diesen Verdacht, wenn sie die Berichtshefte erst am Tage der Prüfung anfordern und während der Prüfung kurz inspizieren. Andere Prüfungskommissionen verlangen, dass die Berichtshefte zehn Tage vor der abschließenden Prüfung einzureichen sind.

Die Aussagen der Fahrlehreranwärter lassen erkennen, dass die Mehrheit der Praktikanten die Berichtspflicht vernachlässigt, um gegen Ende des Praktikums das Berichtsheft so zu schreiben, wie es den Erwartungen des Ausbildungsfahrlehrers und der Prüfungskommission entsprechen könnte.

Die Kritik lässt nicht erkennen, ob sie sich generell gegen die Berichtspflicht richtet oder gegen die im Musterberichtsheft standardisierte Form der Berichtsführung. Durch diese Praxis wird das mit den Berichten intendierte Lehrziel, eine kritische Reflexion der eigenen Tätigkeiten und des Trainingsfortschritts zu erreichen, umgangen.

Einer der insgesamt 33 befragten Praktikanten machte darauf aufmerksam, dass die Form des Berichtsheftes im Gesetz nicht vorgeschrieben ist. Er hat ein eigenes Berichtsheft so angelegt, wie es nach seiner Überzeugung für die Ausbildungssituation sinnvoll ist und das den Berichtsaufwand in Grenzen hält.



### 2.4.5 Prüfungen

Die Vorbereitung auf die sehr anspruchsvollen Prüfungen stellt die Ausbildungsstätten und die Fahrlehreranwärter vor große Probleme. Die Regelungen der Fahrlehrer-Ausbildungsordnung, nach denen sich der Unterricht in den Ausbildungsstätten richtet, und die Fahrlehrer-Prüfungsordnung sind *nicht* deckungsgleich. Das bedeutet, dass über die in den Ausbildungsstätten vermittelten Inhalte hinaus auch andere Themen und Inhalte geprüft werden können. Die Erfahrungen der Fahrlehrerausbildungsstätten zeigen zudem, dass die verschiedenen Prüfungskommissionen, die untereinander wenig kommunizieren, sehr unterschiedliche Schwerpunkte setzen.

Für Prüfungen ist jeweils der Prüfungsausschuss zuständig, in dessen Bezirk der Bewerber seinen Wohnsitz oder die von ihm besuchte Fahrlehrerausbildungsstätte oder Ausbildungsfahrschule ihren Sitz hat (§ 6 FahrlPrüfO). In Konsequenz müssen sich die Ausbildungsstätten in ihren Kursen jeweils auf die spezifischen Stile und Eigenheiten mehrerer Prüfungskommissionen einstellen und vorbereiten. D.h., dass sie den Schwerpunkten einzelner Prüfer entsprechend zusätzliche Inhalte in ihre Lehrgänge aufnehmen müssen. Die Ausbildungsstätten werden nicht über die Prüfungsergebnisse ihrer Absolventen unterrichtet. Diese fehlende Rückmeldung erschwert die Bemühungen, die Kursteilnehmer „kommissionsadäquat“ auszubilden.

Die Durchfallquoten bei Fahrlehrerprüfungen sind sehr hoch. Ein Prüfer aus dem Bezirk Köln schätzte sie für die Prüfungen der letzten beiden Jahre, an denen er teilnahm auf etwa 50%; bei Erstprüfungen sogar auf 80%. Die Gründe dafür können bei den Prüflingen liegen „die nicht genau wissen, auf was sie sich eingelassen haben“, bei den Ausbildungsinstituten „die kein Interesse daran haben, sich mit den Prüfungskommissionen abzustimmen“, oder an den Prüfungskommissionen, „die sich weit von den Ausbildungs-Richtlinien entfernt haben und ihre Steckenpferde reiten“. Die hohen Durchfallquoten können aber

auch Ausdruck konzeptioneller Schwächen der Fahrlehrerausbildung sein. Ein Mitglied der Kölner Prüfungskommission beobachtete, dass der Unterschied zwischen den gut bewerteten Kandidaten und denen, die durchfallen, immer größer wird und immer weniger Prüflinge erkennen lassen, dass sie in der Lage sind, den Lehrstoff zu reflektieren. Diese Beobachtung könnte mit der abnehmenden Vorbildung der Fahrlehreranwärter korrelieren und wäre dann ein Hinweis dafür, dass die Eingangsvoraussetzungen der Ausbildung nicht adäquat sind.

Auch sollte hinterfragt werden, ob nicht die Nachteile des in der Fahrlehrerausbildung geltenden Prinzips, wer lehrt, prüft nicht, die intendierten Vorteile überwiegen. Ein Vertreter der Fahrlehrerausbildungsstätten, schlägt vor, dass die Leistung der Anwärter während der 5-monatigen Ausbildung mindestens mit 10-20% in die Endnote einfließen sollte: „Wir sehen in der Ausbildungsstätte sozusagen den ganzen Film, während die Prüfungskommission nur ein paar einzelne Bilder sieht“ (persönliche Mitteilung).

Die Fahrlehrerverbände entwickelten ein integratives Ausbildungskonzept, das eine enge Verzahnung von Fahrlehrerausbildungsstätten, Ausbildungsfahrschulen und Prüfungsverantwortung vorsieht. Mit einer ähnlichen Struktur macht die Bundeswehr gute Erfahrungen.

### 3 DISKUSSION DER RAHMENBEDINGUNGEN UND KONSEQUENZEN FÜR DIE PLANUNG DER HAUPTSTUDIE

In diesem Kapitel werden die - in den vorangegangenen Kapiteln detailliert dargestellten - Ergebnisse der Pilotstudie nochmals in Hinblick auf die Rahmenbedingungen einer Evaluation des Ausbildungspraktikums für Fahrlehreranwärter zusammengefasst, sich daraus ergebende Konsequenzen für die Durchführung der Hauptstudie diskutiert und Empfehlungen für das weitere Vorgehen vorgestellt.

Die Darstellung orientiert sich dabei wiederum an der Trennung der vier Gegenstandsbereiche Ziele des Ausbildungspraktikums, beteiligte Personen, Organisation des Ausbildungspraktikums sowie Prüfungen.

In jedem der folgenden Abschnitte, die jeweils einen Gegenstandsbereich thematisieren, werden dabei zunächst spezifische Analysekriterien definiert, auf deren Hintergrund die Ergebnisse der Pilotstudie diskutiert werden, die schließlich in Planungsempfehlungen für die Hauptstudie resultieren.

#### 3.1 Ziele des Ausbildungspraktikums

Die Ziele des Ausbildungspraktikums für Fahrlehreranwärter sind in Hinblick auf die Hauptstudie vor allem unter vier Aspekten von Interesse. Dabei handelt es sich im Einzelnen um:

- Die *Expliztheit* der Zieldefinition:

Wenn die Ziele nicht hinreichend deutlich sind, ergeben sich Interpretationsfrei-räume auf Seiten der Ausbilder und/oder der Fahrlehreranwärter, die möglicherweise die Zielerreichung erschweren.

- *Konsens* der Zieldefinition:

Spiegeln die gültigen gesetzlichen Festlegungen keine Übereinstimmung zwischen

den verschiedenen an der Ausbildung beteiligten Gruppen wieder, dann können Interpretationsfreiräume entstehen, die zu unterschiedlichen Auslegungen und Umsetzungen der Vorgaben führen können.

- Lehrzielorientierte Fundierung:

Hierbei geht es in erster Linie um die Frage, ob die gewählten Zieldefinitionen theoretisch begründet werden können. Solide theoretische Fundierung erleichtert eine klare Operationalisierung der Ausbildungsziele. Die Ziele werden damit definiert und die Zielerreichung überprüfbar. Sind Ausbildungsziele mehrdeutig oder unbestimmt, könnte sogar die paradoxe Situation eintreten, dass die definierten Ausbildungsziele zwar erreicht, die intendierten Verhaltensänderungen jedoch verfehlt werden.

- Praxisangemessenheit:

Schließlich muss gefragt werden, ob die Ziele realistisch definiert sind, dem Alltag gerecht werden und sich in der Praxis bewähren können und sich tatsächlich auch bewähren.

Die Ergebnisse der Pilotstudie zeigen eine weitgehende Übereinstimmung aller betroffenen Partner hinsichtlich der *expliziten* Globalziele der Fahrlehrerausbildung. Von diesen rücken die geforderten pädagogischen Kompetenzen des Fahrlehrers zunehmend in den Mittelpunkt der Ausbildung. Die Vorstellung, was einen verkehrspädagogisch kompetenten Fahrlehrer im Einzelnen auszeichnet und ob die im Curriculum formulierten Ausbildungsziele tatsächlich zum Ziel führen, bleibt unbestimmt.

Naturgemäß unterscheiden sich die *impliziten* Ziele der beteiligten Personengruppen. Das muss aber nicht unbedingt zu Problemen führen. Sehr unterschiedlich werden die Interessen und Ziele der Ausbildungsstätten, der ausbildenden Fahrschulen und der Fahrlehreranwärter sein. Ein kursorischer Abriss wichtiger impliziter Ausbildungsziele

zeigt den Spannungsbogen, innerhalb dessen sich das Ausbildungspraktikum bewegt:

- Der Gesetzgeber ist in erster Linie daran interessiert, Fahrlehrer auszubilden, die ihre jeweiligen Fahrschüler zu kompetenten Verkehrsteilnehmern schulen, um damit die Verkehrssicherheit zu erhöhen, Unfälle zu vermeiden und den wachsenden Anforderung steigender Mobilität Rechnung zu tragen.
- Die Fahrlehrerausbildungsstätten sind daran interessiert, die gesetzlichen Rahmenbedingungen im Rahmen wirtschaftlich tragfähiger Organisationsbedingungen zu realisieren. Sie stehen dabei unter dem Druck sinkender Bewerberzahlen.
- Die Ausbildungsfahrschulen beteiligen sich an der Fahrlehrerausbildung weil sie (1) geeignete Mitarbeiter suchen, (2) mit der Anerkennung als Ausbildungsstätte ein Prestigegewinn verbunden ist und (3) Fahrlehreranwärter relativ kostengünstig als nahezu vollwertige Mitarbeiter im Fahrschulbetrieb eingesetzt werden können. Insbesondere der letzte Grund kann sich vor dem Hintergrund zunehmender wirtschaftlicher Schwierigkeiten und wachsenden Konkurrenzdrucks negativ auf die expliziten Ausbildungsziele auswirken, wenn die geforderte Umsetzung der expliziten Ziele durch den tatsächlichen Einsatz der Fahrlehreranwärter in den Ausbildungsfahrschulen verhindert wird. Die Berichte einiger Fahrlehreranwärter, die auf hohe Arbeitsbelastung der Fahrlehreranwärter in den Ausbildungsfahrschulen hinweisen, untermauern solche Befürchtungen.
- Die Fahrlehreranwärter verfolgen das Ziel, Fahrlehrer zu werden. Die Motive können ganz unterschiedlich sein. Einige Fahrlehreranwärter denken daran, in den familiären Fahrschulbetrieb einzusteigen. Andere lassen sich durch das vergleichsweise hohe Sozialprestige des Fahrlehrerberufs motivieren. Viele Fahrlehreranwärter wählen den (attraktiven) Fahrlehrerberuf, weil sie arbeitslos sind oder ihren Beruf aus medizinischen Gründen nicht mehr ausüben können. Beachtenswert

in Bezug auf die Erreichung der impliziten Ziele ist hierbei die hohe finanzielle Belastung durch die Ausbildung, die eine möglichst schnelle Zielerreichung motivieren, aber auch – etwa durch die Notwendigkeit zu ausbildungsfinanzierenden Nebentätigkeiten – den Erfolg der Ausbildung beeinflussen kann.

### *Konsequenzen für die Hauptstudie:*

In Hinblick auf die Hauptphase der Studie ergeben sich vor allem folgende Konsequenzen:

- Notwendig scheint eine Überprüfung der Zielangemessenheit mit den Methoden der instruktionspsychologischen Lehrzielanalyse. Im Mittelpunkt steht hierbei die Frage, ob die expliziten Ausbildungsziele in der vorliegenden Form eine erfolgreiche Ausbildung zum kompetenten Fahrschullehrer ermöglichen. Die Analyse sollte sich jedoch nicht auf das gesamte Ausbildungsspektrum beziehen, sondern vielmehr auf den Bereich der pädagogischen, didaktischen und diagnostischen Kompetenzen beschränken, da diese das Kernstück der Ausbildungsreform sind.
- Darüber hinaus ist die Erhebung der Meinung der Fahrlehreranwärter zur Notwendigkeit der Ausbildungsziele sinnvoll.

## 3.2 Fahrlehreranwärter

Die in der Ausbildung befindlichen Personen unterliegen Selektionsmechanismen, die nur zum Teil durch die Anforderungen der Ausbildung (Soll-Vorgaben) gesteuert werden. Der Wandel in der Bildung, der beruflichen Situation und der allgemeinen und berufsspezifischen ökonomischen Situation führt sehr unterschiedliche Ausbildungsanfänger zusammen. In Hinblick auf die Beurteilung personaler Faktoren der Ausbildungsevaluation scheinen dabei insbesondere drei Aspekte von Bedeutung zu sein:

- die erwarteten Eingangsvoraussetzungen der Auszubildenden,
- die tatsächlichen Eingangsvoraussetzungen der Auszubildenden,

- die ökonomischen und sozialen Rahmenbedingungen, innerhalb derer sich die Auszubildenden bewegen.

Die Ergebnisse der Pilotstudie zeigen hinsichtlich der *erwarteten* Eingangsvoraussetzungen zunächst eine deutlich gesteigerte Anforderung in Bezug auf die pädagogische Eignung der Bewerber, ohne dass diese jedoch in die formalen Qualifizierungsanforderungen Eingang gefunden hätte. Der Beruf des Fahrlehrers bleibt weiterhin ein Weiterbildungsberuf, der keine spezifische Erstausbildung voraussetzt. Zudem findet keine formale Eignungsprüfung oder Bewerberauswahl statt. Hier zeigt sich auch ein deutliches Abweichen der im Reformwerk durchgeführten Ausbildungsänderungen von den Empfehlungen der Expertenkommissionen. Die Eingangsvoraussetzungen der Fahrlehreranwärter, insbesondere in Hinblick auf ihre intellektuellen Fähigkeiten, ihre Vorbildung, ihren Wissens- und Erkenntnisstand wie auch in Hinblick auf ihre Motivation zur Berufswahl sind jedoch entscheidende Kriterien des Ausbildungserfolgs. Sind die notwendigen Eingangsvoraussetzungen nicht oder nur zum Teil gegeben, gefährdet dies den Erfolg der Ausbildung weitgehend unabhängig von der Konzeption und Durchführung der Ausbildung.

Die *tatsächlichen* Eingangsvoraussetzungen der Fahrlehreranwärter bestimmen sich in erster Linie aus ihrer schulischen und beruflichen Vorbildung sowie ihrer Motivation. Die relativ geringen Voraussetzungen und die problematischen ökonomischen Rahmenbedingungen lassen erwarten, dass hier eine hohe interpersonelle Varianz auftreten wird, die im Rahmen der Hauptuntersuchung zu berücksichtigen ist. Wie die Ergebnisse der Pilotstudie zeigen, sind es oft familiäre und soziale Gründe, die eine Aufnahme des Fahrlehrerberufs motivieren; vor allem dann, wenn der Anwärter einem familiären Fahrschulbetrieb entstammt oder wenn er eine im Vergleich zur Erstausbildung deutliche soziale Aufwertung seines Berufs erwarten kann.

Die unterschiedlichen Faktoren können mit sehr verschiedenen Eingangsvoraussetzungen

verbunden sein. Während jemand, der aus einem familiären Fahrschulbetrieb stammt, die notwendigen personalen Voraussetzungen vermutlich gut kennt, können sich, je nach Vorbildung, die Erwartungen an die Ausbildung und die Tätigkeit des Fahrlehrers von den tatsächlichen Anforderungen insbesondere dann unterscheiden, wenn die inhaltliche Diskrepanz zwischen den Anforderungen des Ausgangsberufes und der Zweitausbildung zum Fahrlehrer hoch ist und mit der Fahrlehrerausbildung eine Höherqualifizierung und ein Karriereschritt verbunden wird. Insgesamt weist die Pilotstudie auf mögliche Problemfelder hin, die in der Hauptstudie berücksichtigt werden sollten.

Die gegenwärtigen *ökonomischen und sozialen Rahmenbedingungen* sollten bei Betrachtung der personalen Voraussetzungen der Ausbildungsevaluation in mindestens dreierlei Hinsicht berücksichtigt werden.

- Möglicherweise trägt die derzeit schwierige ökonomische Situation des Fahrschulgewerbes zur Abnahme der Bewerberzahlen für die Ausbildungsplätze bei. Wo möglich findet hier eine Selbstselektion potentieller Bewerber statt, die dazu führt, dass sich die Bewerber immer weniger voneinander unterscheiden. So kann die eher getrübt ökonomische Perspektive der Fahrlehrer dazu führen, dass potenziell geeignete Bewerber den Beruf nicht ergreifen und alternative Aus- und Weiterbildungen wählen. Dieser Selektionsprozess kann dazu führen, dass sich die Ausgangsqualität der Bewerber vermindert. Dieselbe Situation kann jedoch auch dazu führen, dass nur noch solche Kandidaten die Ausbildung aufnehmen, deren ökonomische Situation, etwa durch den Einstieg in ein Familienunternehmen, einigermaßen gesichert ist.
- Die Pilotstudie lieferte Hinweise dafür, dass die gegenwärtigen ökonomischen Rahmenbedingungen eine relevante Evaluationsvariable sind. Der konkrete Einfluss dieser Variable auf den Erfolg des Ausbildungspraktikums muss im Rahmen der



Hauptuntersuchung weiter analysiert werden. Festzuhalten bleibt aber, dass die gegenwärtigen Bedingungen möglicherweise eine Einschränkung der Generalisierbarkeit der Ergebnisse mit sich bringen werden.

- Andererseits führen die gegenwärtigen ökonomischen Rahmenbedingungen zu einem steigenden Druck auf die Auszubildenden während der Ausbildung. Dabei ist einerseits zu beachten, dass die Auszubildenden in den Ausbildungsfahrschulen auch nach ökonomischen Kriterien eingesetzt werden, was u.U. dazu führen kann – und wie die Pilotstudie zeigt, im Einzelfall dazu führt – dass die Auszubildenden zu einem sehr frühen Zeitpunkt wie vollwertige Kräfte in den Ausbildungsbetrieb der Fahrschulen eingebunden werden und, bei im Durchschnitt geringem Einkommen, eine nicht unerhebliche Arbeitsbelastung zu tragen haben. Die ökonomische Situation der Auszubildenden selbst ist – auch vor dem Hintergrund der relativ hohen Ausbildungskosten – oft problematisch. Sie könnte u.U. dazu führen, dass der Auszubildende, gerade während der Phase des Ausbildungspraktikums, eine zusätzliche finanzierende Nebentätigkeit ausführen muss, die nicht nur zu erheblichen zusätzlichen Arbeitsbelastungen führt, sondern auch einen möglicherweise leistungsmindernden Druck auf die Auszubildenden ausübt.

#### *Konsequenzen für die Hauptstudie:*

Die Prüfung der persönlichen Voraussetzungen gehört zu den wesentlichen Aufgaben der Ausbildungsevaluation. Es ist zu erwarten, dass die sehr unterschiedlichen persönlichen Merkmale der beteiligten Personen dazu beitragen werden, dass die messbaren Effekte der Studie sehr stark variieren. Daher ist es im Rahmen der Hauptstudie sinnvoll, vor allem zwei Aspekte zu berücksichtigen:

1. Zur Aufdeckung individueller Unterschiede sollten alle Messinstrumente für den

Lernerfolg (nach Anweisung eines Prä-Post-Designs) sowohl zu Beginn, als auch zum Ende des Ausbildungspraktikums vorgelegt werden.

2. Zur Erfassung personenbezogener motivationaler, ökonomischer und sozialer Rahmenbedingungen kann ein standardisierter Fragebogen eingesetzt werden.

### 3.3 Organisation des Ausbildungspraktikums

Die Organisation des Ausbildungspraktikums ist in mehrfacher Hinsicht für die Hauptstudie relevant. Zeigt sich doch hier, ob und wie weit die Umsetzung der Ausbildungsziele in die tatsächliche Ausbildung gelingt und welchen Bedingungen sie unterliegt. Dabei scheinen insbesondere drei Aspekte der Ausbildungsorganisation von besonderer Relevanz:

- Das Ausbildungscurriculum, das die Umsetzung der Ausbildungsziele in Lehrinhalte beinhaltet.
- Die Ausbilder in den Ausbildungsfahrschulen und in den Ausbildungsstätten, deren Kompetenz und Motivation den Ausbildungserfolg wesentlich beeinflusst.
- Die Struktur und Ausstattung der Ausbildungsstätten, und zwar wiederum sowohl der Ausbildungsfahrschulen als auch der überbetrieblichen Ausbildungsstätten, die im wesentlichen mit beeinflussen, ob und in welcher Weise die Ausbildungsinhalte tatsächlich im Unterricht umgesetzt werden.

Auch wenn davon auszugehen ist, dass alle an der Ausbildung der Fahrlehreranwärter Beteiligten bemüht sind, die Ausbildungsziele zu realisieren, so zeigen die Ergebnisse der Pilotstudie in Bezug auf die Ausbildungsorganisation jedoch auch spezifische Probleme und Schwierigkeiten, die bei der Evaluation des Ausbildungspraktikums zu berücksichtigen sind.

In Bezug auf das *Ausbildungscurriculum* zeigt die Pilotstudie, dass sich die Unterrichtsgestaltung in den Ausbildungsstätten weitgehend an den Soll-Vorgaben orientiert, wenn auch

die zu vermittelnde Informationsmenge offensichtlich als sehr groß und die Fahrlehreranwärter als stark belastet eingestuft werden.

Weitgehend unreflektiert bleibt die Frage, ob die zu vermittelnden Inhalte in der gegenwärtigen Form tatsächlich geeignet sind, die angestrebten Ausbildungsziele zu erreichen. Dies muss wiederum insbesondere in Bezug auf die angestrebten pädagogischen, didaktischen und diagnostischen Kompetenzen als derzeit ungeklärt angesehen werden und sollte im Rahmen der Hauptstudie insbesondere auch aus lerntheoretischer Perspektive analysiert werden. Inwieweit der geplante Unterrichtsstoff auch während der Ausbildung in der Ausbildungsfahrschule vermittelt wird, muss – auch vor dem Hintergrund der ökonomischen Rahmenbedingungen – ebenfalls kritisch analysiert werden.

Die Betreuung der Fahrlehreranwärter durch den Ausbildungsfahrlehrer, etwa bei der Vor- und Nachbereitung des theoretischen und praktischen Unterrichts, scheint problematischer zu sein als die Ausbildungstätigkeit des Fahrlehreranwärters selbst. Die Ergebnisse der Pilotstudie weisen auf ein ggf. vorhandenes Coaching-Problem hin.

Im Zusammenhang mit der Ausbildung stellt sich die Frage nach der ausbildungsrelevanten Qualifikation der *Ausbilder*. Dabei ist zu beachten, dass die Ausbildungsfahrlehrer keine, z.B. der Handwerksordnung entsprechende, Ausbildereignungsprüfung nachweisen müssen. Das Einweisungsseminar für Ausbildungsfahrlehrer wird eher kritisch gesehen. Hier stellt sich die Frage, ob die Ausbilder, die in der Regel selbst keine pädagogische Ausbildung erhalten haben, zur Vermittlung speziell pädagogisch-didaktischer Kompetenzen befähigt sind. Dies scheint in den Ausbildungsstätten nicht von so grundlegender Relevanz zu sein, da hier die entsprechenden gesetzlichen Vorgaben eine - zumindest formal - ausreichende Qualifizierung des Ausbildungspersonals festschreiben.

Die *Struktur und Ausstattung* der Ausbildungsstätten scheint weitgehend zufrieden stellend zu sein und sich insgesamt auf eher hohem Niveau zu bewegen. Die durchschnittliche

Größe der Ausbildungsfahrschulen bedingt, dass die Fahrlehreranwärter in der Regel nur von einem Ausbildungsfahrlehrer betreut werden. Auch wenn dies aus instruktionspsychologischer Perspektive gesehen wenig begrüßenswert ist, etwa im Sinne fehlender Varianz in der beobachteten Vermittlungsmethodik, muss diese Einschränkung als Tatsache in Kauf genommen werden.

Die von vielen Fahrlehreranwärtern betonte Kritik an den Berichtsheften hingegen sollte im Rahmen der Analyse der Ausbildungsorganisation nicht überbewertet werden, da eine solche Kritik überall dort anzutreffen ist, wo eine Berichtspflicht besteht. Hier sollte eher die Zielführung der Art und Weise, wie die Berichte geführt werden, überprüft werden.

#### *Konsequenzen für die Hauptstudie:*

In Bezug auf den Aufbau und die Struktur der Ausbildungsorganisation sollte der Schwerpunkt der Hauptphase der Feldstudie auf der Prüfung der Umsetzung der curricularen Lehrinhalte im Ausbildungspraktikum sowie der tatsächlichen Einhaltung der Ausbildungsvorgaben in den Ausbildungsfahrschulen liegen. Hierbei ist zu empfehlen, ein Vorgehen zu wählen, das sich eng an lerntheoretische Konzepte anlehnt, um so ggf. vorhandene curriculare Umsetzungsprobleme ebenfalls aufdecken zu können. Verfolgt wird daher ein mehrstufiges Konzept:

- Zunächst wird die Umsetzung der vorliegenden Ausbildungsziele in curriculare Inhalte in Form einer Lehrzieltaxonomie systematisiert.
- Die so systematisierten Lehrinhalte werden dann den Auszubildenden vorgelegt mit der Bitte zu prüfen, ob und in welchem Umfang die in der Systematik enthaltenen Lehrinhalte tatsächlich vermittelt werden.

- Andererseits wird aus lerntheoretischer Perspektive geprüft, inwieweit die vorgesehenen Lehrinhalte dazu beitragen können, die Ausbildungsziele zu erreichen und wo ggf. Schwierigkeiten zu erwarten sind.
- Darüber hinaus werden in einer standardisierten Erhebung relevante Aspekte der Ausbildungsorganisation (z.B. Anzahl betreuter/selbst gehaltener Ausbildungsstunden; Anzahl Feedbackgespräche etc.) erfragt.
- Schließlich wird die subjektive Zufriedenheit sowohl der Auszubildenden als auch der beteiligten Ausbilder mit der Ausbildung durch einen standardisierten Akzeptanzfragebogen erhoben.

### 3.4 Prüfungen

Die im Rahmen der Fahrlehrerausbildung durchgeführten Prüfungen erhalten wegen der hohen Durchfallquoten besondere Bedeutung bei der Beurteilung des Ausbildungsgangs. Die Ergebnisse der Pilotstudie belegen, dass es auch in Bezug auf diesen Aspekt sinnvoll ist, zwischen verschiedenen Ebenen zu unterscheiden, die jeweils mit spezifischen Problemen verbunden sind. Dabei ist zu unterscheiden zwischen:

- den beteiligten Prüfern und Prüfungskommissionen,
- der Prüfungsorganisation und
- den Prüfungsinhalten.

Hinsichtlich der beteiligten *Prüfer und Prüfungskommissionen* konnte die Pilotstudie aufdecken, dass von einem nicht unerheblichen Einfluss der personalen Zusammensetzung der Prüfungskommissionen auf die Inhalte und Durchführung der Prüfungen auszugehen ist und sich die Prüfungsthemen und Anforderungen zwischen verschiedenen Prüfungskommissionen unter Umständen deutlich unterscheiden können.

Dies ist in sofern problematisch, als vermutet werden kann, dass die Prüfungsergebnisse

wesentlich durch die Person des Prüfers bestimmt werden. Die Nutzung objektiver Prüfungsdaten zu Untersuchungszwecken könnte deshalb erheblich eingeschränkt sein.

In diesem Zusammenhang muss auch das grundlegende Prinzip der *Prüfungsorganisation* „wer ausbildet, prüft nicht“ hinterfragt werden. Eine personale Trennung von Ausbildung und Prüfung erfordert ein hohes Maß an Einheitlichkeit hinsichtlich der vermittelten Inhalte und der Prüfungsanforderungen. Von dieser Einheitlichkeit kann, darauf weisen die Ergebnisse der Pilotstudie hin, nicht ausgegangen werden. Ein Ziel der Hauptstudie sollte daher sein, die Homogenität der Prüfungsinhalte und Anforderungen zwischen verschiedenen Prüfungskommissionen zu ermitteln.

Hinsichtlich der *Prüfungsinhalte* schließlich zeigt ein zentrales Ergebnis der Pilotstudie, dass davon ausgegangen werden muss, dass die Ausbildungs- und Prüfungsinhalte zumindest zum Teil voneinander abweichen und in den Prüfungen auch solche Inhalte geprüft werden können, die nicht Gegenstand der Ausbildung sind und die darüber hinaus möglicherweise noch individueller Variation zwischen verschiedenen Prüfern unterliegen. Damit erhebt sich aus Sicht der Evaluation die grundsätzliche Frage, bis zu welchem Grad die Prüfungsanforderungen in Hinblick auf das Ausbildungscurriculum als lehrzielvalide angesehen werden können, d.h. in welchem Ausmaß tatsächlich die Kompetenzen abgeprüft werden, die als Ausbildungsziele definiert sind.

#### *Konsequenzen für die Hauptstudie:*

In Hinblick auf die Planung der Hauptstudie ergeben sich aus den prüfungsbezogenen Ergebnissen der Pilotstudie zwei Schlussfolgerungen:

- Zum einen wird der Frage der Inhaltsvalidität der Prüfungen und der Varianz der Prüfungsinhalte zwischen Prüfungskommissionen nachgegangen. Dazu werden ein-

zelen Prüfungskommissionen die Ausbildungsziele vorgelegt mit der Bitte, deren Prüfungsrelevanz einzuschätzen.

- Zum zweiten erfordert die Struktur der gegenwärtigen Prüfungssituation neben den Prüfungsdaten, soweit diese verfügbar sind, andere objektive Messinstrumente zur Abschätzung des Ausbildungserfolgs zu entwickeln. Diese, nach psychometrischen Kriterien entwickelten Instrumente, sollten sich inhaltlich in erster Linie wiederum auf die im Ausbildungscurriculum spezifizierten pädagogischen, didaktischen und diagnostischen Inhalte beziehen und die de facto Prüfungsinhalte unberücksichtigt lassen, sofern diese nicht mit dem Curriculum kompatibel sind. Eine solche Überprüfung sollte dabei einerseits mit Hilfe eines lehrzielvaliden Tests zur Überprüfung der erworbenen *Wissensbestände* der Auszubildenden erfolgen, andererseits mit Hilfe standardisierter Fragebögen zur Abschätzung der didaktischen und diagnostischen *Handlungskompetenz* der Auszubildenden im theoretischen und praktischen Fahrschulunterricht erfolgen. Die Einschätzung der Handlungskompetenz sollte dabei sowohl durch die Ausbilder, als auch durch die unterrichteten Fahrschüler erfolgen. Darüber hinaus ist eine diesbezügliche Selbsteinschätzung der Auszubildenden vorgesehen.

### 3.5 Fazit

Das Ziel der hier dokumentierten Pilotstudie bestand in der Prüfung der Rahmenbedingungen, innerhalb derer sich das Ausbildungspraktikum für Fahrlehreranwärter gegenwärtig bewegt, und der Aufdeckung daraus folgender Konsequenzen für eine Wirksamkeitsüberprüfung dieses Praktikums. Wie die Ergebnisse der Pilotstudie belegen, kann davon ausgegangen werden, dass das Ausbildungspraktikum in der vorgesehenen Art tatsächlich implementiert wurde und daher grundsätzlich in der projektierten Art und Weise

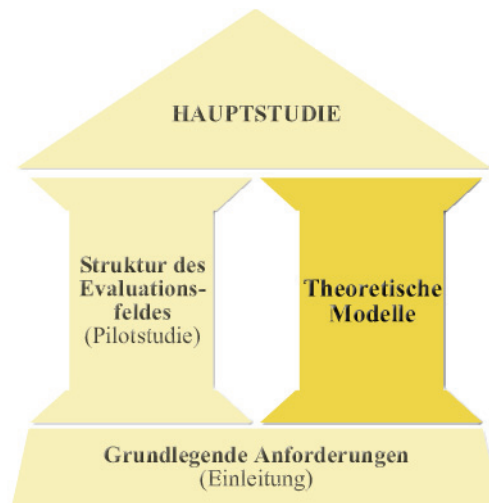
evaluierbar ist. Darüber hinaus zeigt die Pilotstudie aber auch, dass einige relevante Aspekte bei der Hauptstudie Berücksichtigung finden sollten. Zu diesen Faktoren gehören

- die gegenwärtig eher problematischen ökonomischen Rahmenbedingungen des Fahrlehrergewerbes, die vielfältigen Einfluss auf die Ausbildung haben;
- die kognitiven, motivationalen und ausbildungsmäßigen Voraussetzungen, über die die gegenwärtigen Fahrlehreranwärter verfügen;
- die Passung von Ausbildungszielen und curricularer Umsetzung;
- die tatsächlichen organisatorischen Durchführungsbedingungen der Ausbildung in den Ausbildungsfahrschulen und überbetrieblichen Ausbildungsstätten;
- die Kompatibilität von Ausbildungs- und Prüfungsinhalten.

Abschließend bleibt zu betonen, dass sich die Wirksamkeitsüberprüfung des Ausbildungspraktikums auf die Prüfung der pädagogischen, didaktischen und diagnostischen Kompetenzen konzentrieren sollte, denn diese sind der Kern der Neustrukturierung der Fahrlehrerausbildung.



## 4 THEORETISCHE MODELLE



Im Folgenden wird auf die theoretischen Modelle zur pädagogischen Kompetenz, deren Training und Evaluation näher eingegangen und der Forschungsstand dazu aufgearbeitet, um daraus weitere Konsequenzen für die Hauptstudie abzuleiten.

### 4.1 Was zeichnet einen kompetenten (Fahr-)Lehrer aus?

#### 4.1.1 Kompetenz

Um die Frage zu klären, was einen guten Lehrer bzw. Fahrlehrer ausmacht, was ihn demnach als kompetent auszeichnet, muss zunächst definiert werden, was hier unter dem Begriff Kompetenz zu verstehen ist. Der Begriff Kompetenz wird in verschiedenen Disziplinen und unter verschiedenen Betrachtungsweisen sehr kontrovers verwendet und diskutiert: „Restricting our focus to the use of the term competence in philosophy, psychology, linguistics, sociology, political science and economics still yields a wide variety of definitions” (Weinert, 2001, S. 45).

Nach einer Übersicht über sozialwissenschaftliche Kompetenzbegriffe von Weinert 1999 lassen sich prinzipiell unterschiedliche Konzeptualisierungen des Kompetenzbegriffes unterscheiden. Die Konzeptualisierungen reichen dabei von der Definition von Kompetenzen als allgemeine intellektuelle Fähigkeiten im Sinne von Dispositionen bis hin zu Kompetenz

im Sinne motivationaler Orientierungen und Metakompetenzen als Wissen, Strategien oder auch Motivationen (Klieme et. al. 2001). Im Rahmen dieser Arbeit wird dagegen, entsprechend der Empfehlung Weinerts für Schulleistungsstudien und wie auch im OECD-Programm PISA, der funktionale Zugang zum Kompetenzbegriff gewählt. Kompetenzen werden hier verstanden als „funktional bestimmte, auf bestimmte Klassen von Situationen und Anforderungen bezogene kognitive Leistungsdispositionen, die sich psychologisch als Kenntnisse, Fertigkeiten, Strategien, Routinen oder auch bereichsspezifische Fähigkeiten beschreiben lassen“ (Klieme et al. 2001, S. 182). Der funktionale Zugang wird in der Literatur ebenfalls von Bandura als Alternative zu situationsunabhängig verstandenen Wissens- und Fähigkeitskonstrukten angeführt (Bandura 1990; Klieme et al. 2001). Diese Definition von Kompetenz ermöglicht durch seine Verankerung in der pädagogischen und psychologischen Theorie eine systematische Messung von Kompetenzen, da (laut Definition) die Bewältigung bestimmter Anforderungen als Indikator einer Kompetenz angesehen wird und motivationale Orientierungen getrennt betrachtet werden. Trotz dieser Einschränkung werden Kompetenzen als Dispositionen betrachtet, d.h als verallgemeinerbar angesehen, begrenzt auf einen spezifischen Bereich von Kontexten und Situationen (Klieme et. al. 2001).

#### *4.1.2 Pädagogische Kompetenz*

Nachdem im vorherigen Kapitel der Begriff Kompetenz definiert wurde, wird in diesem Kapitel geklärt, um welche bestimmten Kenntnisse, Fertigkeiten, Strategien, Routinen oder auch bereichsspezifischen Fähigkeiten es sich handelt, die einen (Fahr-)Lehrer als kompetent auszeichnen. Da es außer dem offiziellen Curriculum wenig Aussagen und Erkenntnisse darüber gibt, was speziell einen „guten“ Fahrlehrer ausmacht, soll an dieser Stelle zunächst darauf eingegangen werden, welche Merkmale eine Lehrperson, so also auch einen

Fahrlehrer als „gut“ bzw. „kompetent“ auszeichnen.

#### *4.1.2.1 Lehrperson*

Die Frage was einen „guten“ und einen „schlechten“ Lehrer ausmacht und kennzeichnet, stellten sich bereits Wissenschaftler, wie Döring (1925) oder Kerschensteiner (1921). Sie wählten zur Beantwortung einen geisteswissenschaftlichen Zugang, indem sie ein Bild des „idealen“ Lehrers gestalteten. Vorwiegend wurden dabei Merkmale der Wesenstruktur eines „idealen“ Lehrers beschrieben (Rheinberg & Minsel, 1993).

In den 50er und 60er Jahren wurde ein empirischer Zugang bevorzugt, wobei mit empirischen Methoden versucht wurde festzustellen, was einen guten von einem schlechten Lehrer unterscheidet. Man suchte dabei nach Personen-/Charaktermerkmalen positiver Lehrerpersönlichkeiten. Auch diese Methode brachte jedoch nicht die erhofften Ergebnisse (Mietzel, 2001). „Den universell guten Lehrer scheint es als empirisch identifizierbare Kategorie kaum zu geben“ (Rheinberg & Minsel, 1993, S. 286). Dieser Forschungszugang wurde schließlich durch das Prozess-Produkt-Paradigma abgelöst, der Erforschung von systematischen Beziehungen zwischen Merkmalen von Unterricht und Schülerleistungen (Helmke, 2004).

Heute jedoch lässt sich ergänzend zum Prozess-Produkt-Paradigma in der Unterrichtsforschung eine erneute Hinwendung zur Analyse der Person des Lehrers feststellen. „Nun aber sind es nicht mehr vage definierte Charakterzüge, sondern es ist das Wissen und Können für die Gestaltung von Lerngelegenheiten“ (Bromme, 1997, S. 186), die interessieren. Dies wird als Expertenparadigma bezeichnet. Welches sind nun aber die für guten Unterricht erforderlichen Kompetenzen/Merkmale einer Lehrperson? Von Helmke (2004) werden folgende unterrichtsrelevanten Merkmale eines Lehrers beschrieben:

- Engagement und Lehrermotivation,

- subjektive Theorien,
- Fähigkeit zur Selbstreflexion,
- Fachwissenschaftliche Expertise,
- didaktische Expertise,
- diagnostische Expertise.

Engagement und Lehrmotivation, also die Einstellung des Lehrers zum Fach und zum Unterrichten selbst, werden in der Literatur als eine wichtige Voraussetzung für kompetentes Lehren genannt. Auch wenn die Lehrmotivation empirisch wenig untersucht wurde, spielt sie laut Helmke (2004) eine entscheidende Rolle für den Unterrichtserfolg. Lehrengagement und Enthusiasmus dagegen wurden intensiver analysiert und stellten sich als bedeutende Komponente für den Lehrerfolg heraus (Gage & Berliner, 1996).

Auch subjektive Theorien der Lehrperson spielen hinsichtlich des Unterrichtserfolges insofern eine Rolle, als subjektive Aussagen- und Überzeugungssysteme das Handeln des jeweiligen Menschen und somit auch des Lehrers leiten, vielfach geschieht dies unbewusst (Rheinberg et al., 2001; Köller et al., 2000). Allerdings ist hierzu die empirische Analyse noch sehr unzureichend und man kann vorerst nur aufgrund der Plausibilität davon ausgehen, dass dieses Merkmal für die Gestaltung des Unterrichtes eine bedeutende Rolle einnimmt (Helmke, 2004). Die Fähigkeit zur Selbstreflexion beschreibt Helmke (2004) ebenfalls als „zentrales und für den Unterrichtserfolg unabdingbares Merkmal der Lehrperson“ und meint damit speziell „die Fähigkeit, den eigenen Unterricht in seiner Gesamtheit jederzeit selbstkritisch zu hinterfragen, verfügbare Methoden und Werkzeuge ... zur Selbstdiagnose und –verbesserung einzuholen“ (Helmke, 2004, S. 53).

Insbesondere die Merkmale *fachwissenschaftliche*, *didaktische* und *diagnostische* Expertise/Kompetenz werden auch von anderen Autoren als wichtige Voraussetzungen einer Lehrkraft für erfolgreiches und gutes Unterrichten genannt (Mietzel, 2001; Helmke &

Weinert, 1997; Bromme, 1997). Sie stellen die eigentliche Basis des Wissens und Könnens von Lehrkräften dar, die benötigt wird, um Lerngelegenheiten zu gestalten. Fachwissenschaftliche Expertise meint hier jedoch nicht nur Fachwissen, also nicht nur die Menge an Wissen über das jeweilige Fach, sondern auch das Verständnis der Inhalte, den Organisationsgrad und dessen didaktische Strukturierbarkeit (Mietzel, 2001; Helmke, 2004). Fachwissenschaftliche Expertise „von Lehrkräften umfasst ... eine Mischung aus fachdidaktischer und fachwissenschaftlicher, pädagogisch-psychologischer und entwicklungspsychologischer Expertise“ (Helmke, 2004, S. 50).

Zusätzlich dazu müssen Lehrer aber auch Unterrichtsformen, wie offenen Unterricht, direkte Unterweisung etc., sowie Modelle des Lernprozesses, Techniken zur Motivation und Klassenführung kennen und korrekt anwenden können. Dies wird als didaktische Expertise oder oftmals auch Methodenkompetenz bezeichnet. Ergänzend dazu macht einen kompetenten Lehrer ebenfalls diagnostische Expertise aus. „Sie beinhaltet sowohl methodisches und prozedurales Wissen (Verfügbarkeit von Methoden zur Einschätzung von Schülerleistungen und zur Selbstdiagnose) als auch konzeptuelles Wissen (Kenntnis von Urteilstendenzen und –fehlern)“ (Helmke, 2004, S. 85).

Um Lehrinhalte aufzubereiten, sie zu vermitteln und sicherzustellen, dass sie verstanden wurden, ist didaktische und diagnostische Kompetenz notwendig. Hier kann man ebenfalls deutlich feststellen, dass sowohl die fachwissenschaftliche als auch die didaktische und diagnostische Expertise schwer voneinander zu trennen sind, da diese drei Expertisearten nicht unabhängig voneinander sind und sich teilweise gegenseitig bedingen. Ohne Vermittlungsstrategien oder verschiedene Stationen des Lernprozesses zu kennen, können fachwissenschaftliche Lehrinhalte den Schülern schwer vermittelt werden. Ohne das Verständnis der Lehrinhalte ist es unmöglich, Schülerleistungen, den Vorwissensstand sowie das Verständnis des Stoffes bei den Schülern zu diagnostizieren. Nicht allein fachwissenschaft-

liche Expertise, nicht allein didaktische Expertise, nicht allein diagnostische Expertise, sondern nur ein Verbund dieser macht eine kompetente Lehrperson aus und kann erfolgreichen Unterricht hervorbringen (Mietzel, 2001; Helmke, 2004; Bromme, 1997).

#### *4.1.2.2 Unterrichtsqualität*

Auch wenn sich einige für den Unterrichtserfolg evidente Merkmale eines guten Lehrers feststellen lassen, die zweifellos die Voraussetzung kompetenten Lehrens darstellen, reichen sie noch lange nicht für eine Sicherstellung erfolgreichen Lehrens aus. So „kommt (es doch) mehr darauf an, was ein Lehrer tut und weniger, was er ist“ (Donald Medley, 1979 zitiert nach Mietzel, 2001). Damit stellt sich nicht nur die Frage nach den Merkmalen eines kompetenten und erfolgreichen Lehrers, sondern ebenfalls die Frage nach „gutem“ Unterricht. Auch mit dieser Frage haben sich zahlreiche Autoren auseinandergesetzt. „Die Frage der Unterrichtsqualität war und ist Gegenstand sehr unterschiedlicher wissenschaftlicher Ansätze und Forschungstraditionen“ (Helmke, 2004, S. 28). So beschäftigt sich sowohl die Allgemeine Didaktik und Fachdidaktik als auch die pädagogische Psychologie und empirische Unterrichtsforschung wie auch die Lern- und Motivationspsychologie mit der Frage „Was ist guter Unterricht?“. Erkenntnisse diesbezüglich konnten unter anderem ebenfalls durch die experimentelle Unterrichtsforschung, die Interventions- und Trainingsforschung, Leistungsvergleichsstudien und Schulentwicklungsforschung gewonnen werden. Trotz oder gerade aufgrund der unterschiedlichen Ansätze und Forschungstraditionen ist es gelungen, Unterricht in seinem komplexen Bedingungsgefüge näher zu beleuchten. Bei der Frage nach „gutem“ Unterricht spielen natürlich nicht nur die Unterrichtsqualität im engeren Sinne und die Lehrperson eine Rolle, sondern auch Faktoren wie der Kontext, in welchem der Unterricht stattfindet, individuelle Eingangsvoraussetzungen der Schüler, Mediationsprozesse und Lernaktivitäten und –prozesse. Hier sollen jedoch nur die beiden er-

sten Faktoren näher betrachtet werden, da insbesondere diese für die im Folgenden beschriebene Studie ausschlaggebend sind.

In der Literatur findet man viele Klassifikationen und Zusammenstellungen von Merkmalen erfolgreicher Lehrer (siehe Kapitel 4.1.2.1) und Variablen erfolgreichen Unterrichtes. Oftmals wird auch die Frage diskutiert, inwiefern eine Definition „guten“ Unterrichtes anhand von Kriterien überhaupt sinnvoll und nutzbringend sein kann oder ist. Denn je nach Perspektive, Erfahrungen und Zielen versteht man nicht immer das Gleiche unter „gutem“ Unterricht. Aber auch wenn „es ‚den‘ optimalen Unterricht, ‚die‘ ideale Lehrmethode nicht gibt – und auch gar nicht geben kann“, so „gibt (es) sehr wohl Qualitätsprinzipien des Unterrichtes, die unbedingt und fraglos gültig sind, es gibt wohlbegründete Standards des Lehrerverhaltens und es gibt wichtige Merkmale der Expertise von Lehrkräften über die man sich weitgehend einig ist“ (Helmke, 2004, S. 46-47).

Nachdem im Kapitel 4.1.2.1 bereits die Merkmale der „kompetenten“ Lehrperson vorgestellt wurden, sollen an dieser Stelle Klassifikationen von Kriterien zur Unterrichtsqualität dargestellt werden. Dabei handelt es sich um Kriterien, die auch in anderen Klassifikationen und Standards der Unterrichtsqualität immer wieder zu finden sind (siehe Helmke, 2004; Oser, 2001).

Helmke (2004) entwickelte mit seinem Angebots-Nutzen-Modell unterrichtlicher Wirkungen ein Modell, mit welchem er versucht „Faktoren der Unterrichtsqualität in ein umfassenderes Modell der Wirkungsweise und Zielkriterien des Unterrichtes zu integrieren“ (Helmke, 2004, S. 41). Auf eine ausführliche Darstellung des gesamten Modells soll an dieser Stelle verzichtet werden. Stattdessen soll hier nur der Erklärungsblock ‚Unterricht‘, speziell die Qualität des Unterrichtes, betrachtet werden. Unterrichtsqualität meint hier Prinzipien und Merkmale, die für den Erfolg von Unterricht bedeutsam sind. Dabei handelt es sich um:

- Universalprinzip der Passung (=Klarheit, schüler-, fach- und situationsangemessene Variation des Unterrichtes),
- angemessene Methodenvariation,
- Individualisierung (= sensibler Umgang mit Heterogenität),
- Motivierung,
- Effizienz der Klassenführung,
- Quantität des Unterrichtes (verfügbare Unterrichtszeit; Lerngelegenheiten),
- Qualität des Lehrmaterials.

Ähnliche Kriterien für guten Unterricht findet man ebenfalls in der Klassifikation von Ditton (2000), der aufbauend auf dem so genannten QUAIT-Ansatz von Slavin (1996) eine Zuordnung von vielfach in der Forschung genannten Unterrichtsfaktoren vornahm. Er unternahm damit den Versuch, bedeutsame Faktoren schulischer Qualität auf Unterrichtsebene zu systematisieren. Der QUAIT-Ansatz von Slavin sieht dabei den Unterricht von vier Faktoren abhängig, welche wiederum wie „zusammenhängende Glieder einer Kette“ (Ditton, 2000, S. 82) betrachtet werden.

Die vier Faktoren sind (Ditton, 2000):

1. Quality of instruction

Gemeint ist damit die Qualität der Präsentation und Darstellung der Lehrinhalte im Unterricht. Informationen sollten im Unterricht so präsentiert werden, dass sie für den Schüler leicht lernbar sind.

2. Appropriateness

Dieser Faktor entspricht einem Teil des Universalprinzipes der Passung von Helmke, hier ist jedoch lediglich die Angemessenheit, also speziell die Passung zwischen Schwierigkeit der Lehrinhalte und deren Präsentation an die Voraussetzungen der



Schüler gemeint.

### 3. Incentives

Incentives spricht den Bereich der Motivation der Schüler an. Diese drückt sich in Schülerbeteiligung oder Interesse der Schüler am Unterricht aus.

### 4. Time

Time steht hier ebenso wie der Faktor ‚Quantität des Unterrichtes‘ bei Helmke für die Zeit, die den Schülern zur Verfügung gestellt wird, sich den Stoff anzueignen.

Im folgenden wird die Systematisierung einzelner Unterrichtsfaktoren anhand der vier Elemente des QUAIT-Ansatzes nach Ditton (2000) dargestellt (siehe Tabelle 6). Der Ansatz erfährt damit eine Operationalisierung der vier Elemente, die für die Bewertung von Unterricht sehr hilfreich ist:

Tabelle 6 Systematisierung einzelner Unterrichtsfaktoren anhand der vier Elemente des QUAIT-Ansatzes nach Ditton (2000)

Quality of instruction	Incentives
Struktur und Strukturiertheit des Unterrichtes Klarheit, Verständlichkeit, Prägnanz Variabilität der Unterrichtsformen Angemessenheit des Tempos Angemessenheit des Medieneinsatzes Übungsintensität Behandelter Stoffumfang Leistungserwartungen und Anspruchsniveau	bedeutungsvolle Lehrinhalte und Lernziele bekannte Erwartungen und Ziele Vermeidung von Leistungsangst Interesse und Neugier wecken Bekräftigung und Verstärkung Positives Sozialklima in der Klasse
Appropriateness	Time
Angemessenheit des Schwierig-keitsgrades Adaptivität Diagnostische Sensibilität / Problem-sensitivität Individuelle Unterstützung und Beratung Differenzierung und Individualisierung Förderungsorientierung	Verfügbare Zeit Lerngelegenheiten Genutzte Lernzeit Inhaltsorientierung Lehrstoffbezogenheit Klassenmanagement Klassenführung

Ähnliche Systematisierungen lassen sich auch in Konzepten der Lehrevaluation finden (Rindermann, 1996; Diehl, 2001; Staufenhiehl, 2001), welche durch faktorenanalytisches Verfahren einzelne, in Items operationalisierte Unterrichtsfaktoren zu Dimensionen zuordnen konnten. Diehl (2001) gelangte dabei zu folgenden Dimensionen der Qualität der Lehre:

- Relevanz und Nützlichkeit der Veranstaltungsinhalte,
- Verhalten des Dozenten gegenüber den Veranstaltungsteilnehmern,
- Angemessenheit von Schwierigkeit und Umfang der Veranstaltungsinhalte,
- Methodik und Aufbau der Veranstaltung.

Ein weiterer und damit letzter Ansatz zu Standards und Faktoren der Unterrichtsqualität, der hier vorgestellt werden soll, ist der von Brophy und Good (1986). Dabei handelt es sich um eine Übersicht der Ergebnisse der Forschung zur Lehrerwirksamkeit anhand von 23 Punkten (siehe Tabelle 7). Auch sie ordnen in ihrer Übersicht bestimmte Qualitätsmerkmale des Unterrichtes bestimmten Kategorien zu. Sie orientieren sich dabei aber an spezifischen Funktionen des Unterrichtes. Auch wenn diese Übersicht bereits beinahe 20 Jahre alt ist, so „repräsentiert sie noch immer den ‚state of the art‘“ (Helmke, 2004, S. 62).

Tabelle 7 Übersicht der Ergebnisse der Forschung zur Lehrerwirksamkeit von Brophy &amp; Good 1986 in Helmke (2004)

Quantity and Pacing of Instruction	Schüler lernen besser, wenn...
Opportunity to learn/Content covered	mehr Unterrichtszeit (pro Stunde, pro Tag, pro Jahr) und damit Lerngelegenheiten zur Verfügung stehen.
Role Definition / Expectations / Time Allocation	Lehrer/innen die Wichtigkeit von Unterricht und Lernen betonen und anspruchsvolle Ziele für alle verfolgen.
Classroom Management/Student engaged time	eine effiziente Klassenführung vorherrscht, die Basis für konzentriertes Lehren und Lernen schafft.
Consistent Success / Academic Learning Time	kontinuierliche Erfolgserfahrungen gemacht und Frustrationen vermieden werden.
Active Teaching	
Giving Information	gesichert ist, dass Einzel- und Stillarbeit erst auf einer inhaltlich soliden Wissensbasis erfolgt.
Structuring	Übersichten, Verweise, „advanced Organisers“ und Zusammenfassungen die Orientierung erleichtern.
Redundancy / Sequencing	die Redundanz ausreichend groß ist, gewährleistet durch Reviews und Wiederholungen.
Clarity	das Material und die Informationen klar, verständlich, kohärent und gut strukturiert sind.
Enthusiasm	die Lehrkraft als motivierend, anregend, stimulierend erlebt wird und ihr das Fach erkennbar Spaß macht.
Pacing / Wait Time	einerseits genügend Zeit für das Verstehen komplexen Stoffes gegeben wird, andererseits keine Zeit verschwendet wird.
Questioning the students	
Difficulty level of Question	Fragen in eine angemessene Schwierigkeitszone zwischen Unter- und Überforderung fallen.
Cognitive level of Questions	es eine ausgewogene Mischung von „low-level“ und „high-level“ Fragen gibt.
Clarity of Questions	sowohl eindeutig beantwortbare als auch mehrdeutige Fragen vorgesehen werden.
Postquestion Wait Time	nach Fragen mindestens drei Sekunden Zeit verbleibt, bis die Frage weitergereicht wird.
Selecting the Respondent	alle Schüler gleichermaßen in Frage-Antwort-Sequenzen einbezogen werden.
Waiting for the Student to Respond	Schüler bei schwierigen Fragen ermuntert werden, Nachfragen zu stellen oder Hilfe zu erbitten.
Reaction to Student Responses	
Reaction to Correct Responses	nach richtigen Antworten immer Feedback erfolgt, wohingegen Lob sorgfältig dosiert werden muss.
Reaction to Incomplete or Partly Correct Responses	der richtige Anteil der Antwort gewürdigt wird und hilfreiche Hinweise für Verbesserungen folgen.
Reacting to Incorrect Responses	die Frage wiederholt oder stützende Hinweise gegeben werden.
Reacting to “Response”	nach erneuter Frage ein Feedback gegeben wird.
Reacting to Student Questions and Comments	relevante Schülerbeiträge auf- und ernst genommen werden.

Die hier dargestellten Klassifikationen und Ansätze sollen einen Einblick geben, welche Kriterien „guten“ Unterricht bedingen. Auch wenn es zahlreiche weitere solcher Klassifikationen und Zusammenstellungen gibt, so erkennt man bereits an den vorgestellten deutlich die Überschneidung der einzelnen Unterrichtsfaktoren und Kriterien, die als bedeutsam für die Unterrichtsqualität gelten bzw. sich als solches erwiesen haben.

#### *4.1.3 Pädagogische Kompetenz des Fahrlehrers*

Wie bereits erwähnt, handelt es sich bei einem Fahrlehrer ebenso um eine Lehrperson wie auch ein (Schul-)Lehrer, weshalb die im vorigen Abschnitt beschriebenen Kompetenzen ebenso auf den Fahrlehrer zutreffen. Des Weiteren sind auch hier die Unterrichtskriterien für „guten“ Unterricht ausschlaggebend, da der Großteil der Arbeit des Fahrlehrers in eben dieser Tätigkeit besteht (Heilig et. al. 1995). Ausgenommen der Aufgaben, die die Verwaltung in und um Schule mit sich bringen, stellen sich Fahrlehrer wie Lehrer tagtäglich den gleichen Anforderungen, denen sie kompetent begegnen müssen. Lediglich der Kontext ist verschieden, was wiederum spezielles Fachwissen erfordert. Laut Curriculum muss ein Fahrlehrer neben der Fahrexpertise, dem Wissen in den Bereichen Verkehrsverhaltenslehre, Verkehrsrecht und Verkehrstechnik, pädagogische Kompetenz ausweisen (Heilig et. al., 1995). Pädagogische Kompetenz wird dabei wie folgt definiert:

Sie (Fahrlehreranwärter) lernen das Wissen, die Fähigkeiten, die sie in den Sachgebieten Verkehrsverhaltenslehre, Verkehrsrecht, Verkehrstechnik und in den praktischen Übungen erwerben, didaktisch zu reflektieren, um Fahrschüler zu unterrichten, erziehen, beurteilen und beraten zu können. Unterrichten und Erziehen bedeutet, dass Fahrlehrer ihre Fahrschüler anleiten, die Ziele der Fahrschulerausbildung zu erreichen, indem sie ihnen mit verschiedenen Methoden und mit Hilfe von Medien die

Ausbildungsinhalte vermitteln; diese pädagogischen Bemühungen schließen das Beurteilen der Lernfortschritte und das Beraten, wo Rat nötig ist, mit ein. In den Begriffen der Erziehungswissenschaft differenzieren wir die Fahrschulpädagogik als einen Zusammenhang zwischen den Inhalten, Zielen, Methoden und Medien der Fahrschülerausbildung. In der Kommunikation zwischen Fahrlehrer und Fahrschüler wird Theorie- und Praxisunterricht gestaltet, der geplant und analysiert wird zur Vermittlung von Lernprozessen, die diagnostiziert werden und bei denen Beratung nötig ist (Heilig et. al., 1995, S. 102).

#### 4.2 Wie wird man ein guter Lehrer? Förderung und Training von Lehrkompetenz

Nachdem im vorigen Kapitel der Frage nachgegangen wurde, was in der Literatur als kompetenter (Fahr-)Lehrer bezeichnet wird und welche Kompetenzen dieser besitzen sollte, soll an dieser Stelle darauf eingegangen werden, wie pädagogische Kompetenz von (Fahr-)Lehrern und im Speziellen deren Kompetenz zu lehren, gefördert werden kann. Da wenig Literatur und Forschungsergebnisse zur Förderung von pädagogischer Kompetenz von Fahrlehrern existiert, wird auch hier wieder vorerst die Förderung der pädagogischen Kompetenz bei Lehrern näher betrachtet, da sich beide Berufe im Hinblick auf das Ziel Lehrkompetenz gleichen. Dazu wird zunächst auf die pädagogische Ausbildung innerhalb der Lehrerbildung eingegangen. Anschließend erfolgt ein Einblick in die Forschung zu Trainingsverfahren des Lehrerhandelns.

Zuvor soll jedoch der Erwerb und die Förderung von Fähigkeiten und Fertigkeiten aus pädagogisch-psychologischer Sichtweise näher beleuchtet werden.

##### *4.2.1 Förderung kognitiver Fähigkeiten und Fertigkeiten aus pädagogisch-psychologischer Sicht*

In der pädagogischen Psychologie findet man eine Reihe von Hinweisen darüber, wie der

Erwerb von Wissen, kognitiver Fertigkeiten und Fähigkeiten unterstützt werden kann. Aufbauend auf grundlegenden Vorstellungen vom Prozess des Lernens werden dabei Instruktionsprinzipien und Richtlinien für den Erwerb und die Förderung dieser genannt. Während behavioristische Instruktionstheorien das Prinzip „rote learning“ – Auswendiglernen - (Leutner, 2001) unter Einsatz von Verstärkung und Übung favorisieren, um Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen, sprich beobachtbares Verhalten, zu modifizieren, sieht die Kognitionspsychologie verstehendes Lernen als Notwendigkeit für den Aufbau von kognitiven Strukturen und Prozessen an. Dabei geht es im Wesentlichen um Wissenstransfer.

Die bekannteste Theorie des Erwerbs von kognitiven Fertigkeiten ist die ACT-Theorie von Anderson (1982), wobei der Lernprozess von deklarativem Faktenwissen zu effizient anwendbarem Wissen in Form bereichsspezifischer Regeln führt (Spada et al., 1996). Von großer Bedeutung sind bei dem kognitionspsychologischen Ansatz insbesondere Lehrziel-taxonomien, wobei Lehrziele nach Komplexitätsgrad und Abfolge im Lernprozess systematisiert werden. Diese ermöglichen die Festlegung von instruktions-psychologischen Rahmenbedingungen für den den Lernprozess anleitenden und begleitenden Lehrprozess. So beschreibt z.B. Gagné (1985) folgende 9 Lehr-/Lernschritte als förderlich für den Erwerb von Fähigkeiten, wobei er Fähigkeiten in sprachlich repräsentatives Wissen, kognitive Fähigkeiten, kognitive Strategien, Einstellungen und motorische Fähigkeiten kategorisiert (Gagné, 1985, Niegemann, 2001b):

1. Aufmerksamkeit herstellen,
2. Lerner über das Lernziel informieren,
3. Vorwissen aktivieren,
4. Lehrstoff präsentieren,
5. Lernprozess anleiten,

6. Verhalten ausführen lassen,
7. Feedback über das Verhalten geben,
8. Leistung kontrollieren und beurteilen,
9. Behalten und Transfer sichern.

Eine weitere Theorie, die Theorie der Lehrfunktionen, stammt von Klauer (1985). Dabei müssen vom Lehrenden oder Lernenden selbst Funktionen in folgender Reihenfolge für einen erfolgreichen Lernprozess sichergestellt sein: Motivation, Informationsaufnahme, -verarbeitung und Speicherung, Anwendung und Transfer des Gelernten und Steuerung und Kontrolle der einzelnen Lernschritte (Leutner, 2001).

Auch wenn sich die einzelnen kognitivistischen Instruktionstheorien unterscheiden, so gehen alle davon aus, dass der Aufbau von kognitiven Strukturen sequenziell geschieht, wobei Faktenwissen die Grundlage bildet, um den Lehrstoff verstehen, anwenden und schließlich transferieren zu können. Genau diese Sequenzierung wurde durch konstruktivistische Instruktionstheorien in Frage gestellt, die insbesondere die oft mangelnde Transferierbarkeit des so vermittelten Wissens in die Praxis kritisierten. Man findet in diesem Zusammenhang den Begriff des „trägen Wissens“ in der Literatur (Renkl, 2001).

Konstruktivistische Instruktionstheorien gehen davon aus, dass Wissen nicht abstrakt transferierbar ist und somit in der Lernumgebung vom Lerner konstruiert werden muss, in welchem es später Verwendung finden soll. Wissen ist demnach grundsätzlich an den Kontext oder die Situation des Erwerbs gebunden (Klauer, 2001). Aus diesem Grund soll Lernen in „authentischen Lernumgebungen“ mit „authentischen Lernaufgaben“ stattfinden. Ein konstruktivistischer Ansatz zum Erwerb von Wissen bzw. Fähigkeiten ist der „cognitive apprenticeship“ von Brown und Duguid (1989). Dabei erfolgt der Erwerb in sechs Lehrschritten:

1. Modeling: Beobachten eines Experten und Nachahmung in anwendungsnaher Umge-

bung,

2. Coaching: externe Unterstützung des Lernenden durch Rückmeldung und Coaching,
3. Scaffolding/fading: sukzessive Reduktion der Hilfestellung, (Der Lernende erhält nur noch dort Unterstützung, wo er sie benötigt.)
4. Articulation: Zusammenfassen des aufgebauten Wissens,
5. Reflection: das aufgebaute Wissen, die Vorgehensweise soll im Vergleich zu einem Experten bewertet werden,
6. Exploration: Endstadium; selbständige Bewältigung und Anwendung ohne jegliche Hilfestellung und Experten.

Betrachtet man die verschiedenen instruktionspsychologischen Ansätze zur Förderung des Erwerbs von Wissen, Fertigkeiten oder Fähigkeiten, kommt man zu dem Schluss, dass sehr gegenteilige Möglichkeiten vertreten werden. Entweder man entscheidet sich nach kognitionspsychologischer Tradition für ein hochstrukturiertes Training, oder aber favorisiert eher eine offene Lernumgebung nach konstruktivistischer Tradition.

Empirische Befunde zur hohen Effizienz „direkter Instruktion“ bei der Vermittlung neuen Wissens einerseits (Weinert, 1996; Weinert & Helmke, 1995; Helmke & Weinert, 1997), die Anerkennung der Bedeutung des situativen Lernens für die Förderung des Transfers bzw. der Anwendbarkeit des erworbenen Wissens andererseits und wohl auch die Grenzen der neuen Ansätze (z.B. Zeitaufwand) lassen (jedoch) Platz für ein Nebeneinander der weiterentwickelten älteren Modelle wie auch der neuen situativen (Niegemann, 2001b, S. 12).

Je nach spezifischem Lehrziel und Kontext können verschiedene Ansätze lernfördernd sein. Möglich wäre auch eine Kombination von kognitivistischem und situationistischem (konstruktivistischem) Modell. So eignet sich das Modell von Gagné in Kombination mit



dem „cognitive apprenticeship“-Ansatz z.B. besonders gut für die Einführung in neue Lehrstoffe (Niegemann, 2001b).

#### *4.2.2 Förderung pädagogischer Kompetenz in der Lehrerausbildung*

Da das Lehrerausbildungssystem Deutschlands strukturelle Ähnlichkeit mit der der Fahrlehrerausbildung aufweist und um die Übersichtlichkeit zu wahren, soll an dieser Stelle lediglich auf die Förderung pädagogischer Kompetenz innerhalb des deutschen Systems eingegangen werden.

Bei der Lehrerausbildung in Deutschland handelt es sich um eine 2- bzw. 3phasige Ausbildung, die an unterschiedlichen Institutionen stattfindet. Während die erste, an der Universität stattfindende Phase auf den Erwerb der Wissens- und Reflexionsbasis für die spätere Lehrtätigkeit ausgerichtet ist, wird in der 2. Phase das Ziel der praxisorientierten Berufsvorbereitung verfolgt. Die dritte Phase der Lehrerausbildung dagegen ist von der direkten Erstausbildung abgekoppelt, mit ihr ist die Fort- und Weiterbildung von Lehrern gemeint und dient damit dem Erhalt und der Erweiterung der Qualifikation im Berufsleben (Terhart, 2004; Sandfuchs, 2004).

Die erste Phase der Lehrerausbildung umfasst je nach Ausbildungsgang (Grundschule, Hauptschule, Gymnasium etc.) sechs bis sieben bzw. acht bis neun Universitätssemester. Es werden dabei zwei Fächer, die jeweilige Fachdidaktik und Erziehungswissenschaften studiert. Letzteres setzt sich aus Angeboten der Disziplinen Erziehungswissenschaft, Psychologie, Soziologie und Philosophie zusammen. In dieser Phase wird die Wissensbasis von Lehrpersonen geschaffen, welche neben unterrichtsfachbezogenem fachwissenschaftlichem Fachwissen auch fachdidaktisches und erziehungswissenschaftliches Wissen beinhaltet. Die Fachdidaktik dient dabei dazu, die zukünftigen Lehrer durch die Verknüpfung von pädagogischen Kenntnissen mit fachwissenschaftlichem Wissen in die Lage zu verset-

zen, Fachunterricht theoriegeleitet und reflektiert zu planen, analysieren und bewerten zu können. Ergänzt wird die erste theoretische Phase der Lehrerausbildung durch schulpraktische Studien, die zur Berufserkundung und ersten Berufserprobung dient. Dabei soll speziell das Wissen aus den erziehungswissenschaftlichen Studien mit ersten berufspraktischen Erfahrungen verknüpft werden (Terhart, 2004; Reinhold, 2004; Topsch, 2004; Blömeke, 2004).

Im Gegensatz zu der ersten Phase steht bei der zweiten Phase der Lehrerausbildung die Vermittlung beruflicher Handlungskompetenz im Vordergrund. Der so genannte Vorbereitungsdienst oder das Referendariat umfasst insgesamt eine Zeit von ca. zwei Jahren und findet an zwei Lernorten statt, der Ausbildungsschule und dem Studienseminar. Dort werden die angehenden Lehrer durch Fach- und Seminarleiter sowie durch Ausbildungslehrer in die Praxis des Unterrichts eingeführt, beraten, betreut und beurteilt. In der Ausbildungsschule werden die Studierenden in den Schulalltag und das Kollegium mit einbezogen und erfüllen wichtige Aufgaben. Während sie anfangs vorwiegend beobachten (hospitieren) und analysieren, übernehmen sie nach und nach selbst Unterrichtseinheiten unter Anleitung bis sie schließlich selbständig Unterricht durchführen. In den Studienseminaren wiederum werden diese in der Ausbildungsschule gemachten Erfahrungen aufgenommen und aufgearbeitet, wobei die berufliche Erfahrung mit theoriegeleiteter Reflexion verbunden werden soll. Die Seminare übernehmen somit die theoretisch fundierte schulpraktische Ausbildung. Inhalte sind dabei unter anderem didaktische Modelle, Planung, Durchführung und Analyse von Unterricht sowie Medienpädagogik. Die Verknüpfung zwischen beiden Lernorten Ausbildungsschule und Studienseminar geschieht dabei durch Schulbesuche der Seminarausbilder (Lenhard, 2004).

Die Struktur des Ausbildungssystems für Lehrer macht deutlich, dass sie sowohl auf klassische Wissensvermittlung als auch auf Erfahrungslernen setzt. Ausgangspunkt für die

Entwicklung pädagogischer Kompetenz stellt dabei eine Wissensbasis dar, welche durch Erfahrungen angewendet, angereichert, erweitert und reflektiert werden soll.

Trotz langer Tradition dieses Ausbildungssystems sieht es sich insbesondere seit Mitte der 90er Jahre zahlreicher Kritik ausgesetzt. Kritisiert und diskutiert werden dabei vor allem das Verhältnis von Theorie und Praxis, die Verzahnung der Phasen der Ausbildung, mangelnder Praxisbezug, die Randständigkeit der Lehrerausbildung an den Universitäten, sowie die inhaltliche Beliebigkeit und mangelnde Verbindung von fachlichen, erziehungswissenschaftlichen und schulpraktischen Studienanteilen (Terhart, 2004; Hericks, 2004).

Fragen der Lehrerbildungsforschung, die innerhalb dieser Diskussion um eine Reorganisation der Lehrerausbildung im Mittelpunkt stehen, sind: In welcher Relation steht das Erwerben wissenschaftlichen Wissens zur Aneignung unterrichtspraktischen Wissens und Könnens? Soll fachwissenschaftliches und pädagogisches Wissen zusammen oder nacheinander vermittelt werden? Ist der Aufbau praktischen Wissens direkt an Erfahrungen gekoppelt oder handelt es sich um zwei disparate Wissensformen? (Koch-Priewe, 2002). Der Grundlagenforschung im Bereich der Lehrerbildung in Deutschland ist es bisher nicht gelungen, genügend empirisch fundierte Aussagen darüber zu treffen, welcher Typ von Lehrerbildung zu welchen Qualifikationen führt und wie stark die formale Lehrerbildung in Richtung auf Erzeugung gewünschter Lehrerqualifikationen wirkt (Koch-Priewe, 2002; Terhart, 2004). „Wenn es eine Krise in der Lehrerbildung gibt, dann ist es wesentlich eine Krise der fehlenden Daten. Es gibt zahllose Ideologien im Feld, aber nur wenige sichere Erkenntnisse“ (Larcher & Oelkers, 2004, S. 129).

Dementsprechend werden zur Verbesserung der Lehrerbildung unterschiedliche Vorschläge gemacht. Eine große Rolle spielt dabei auch die Erklärung von Bologna, die eine Angleichung der europäischen Hochschulabschlüsse in einem 2stufigen konsekutiven Modell fordert. So sieht die Kommission der Kultusministerkonferenz die Lehrerbildung als einen

berufsbiografischen Prozess an und fordert unter Beibehaltung der äußeren Struktur des derzeitigen Systems einen wesentlichen Ausbau der Phase der Fort- und Weiterbildung. Der Wissenschaftsrat dagegen favorisiert die Ausbildung in einem konsekutiven Modell. Dabei erfolgt erst eine fachliche wissenschaftliche Ausbildung, welche mit dem Abschluss Bachelor abschließt. Darauf folgt die eigentliche Lehrerausbildung, welche sich um die Ausbildung der pädagogischen Kompetenz kümmert. Das Referendariat würde danach entfallen (Meißner, 2004).

Es bleibt also abzuwarten, welches Modell die Kompetenz von Lehrern am besten fördert. Daten dazu werden durch Evaluation der derzeitigen Modelle geliefert, welche die Diskussion vorantreiben werden.

#### *4.2.3 Lehrertraining als Möglichkeit der Förderung von Unterrichtskompetenz*

Mangelnder Praxisbezug in der Lehrerbildung, speziell in der ersten Phase, ist ein oft genannter Kritikpunkt in zahlreichen Studien, Denkschriften und Resolutionen. „Unabhängig vom geringen Unterrichtsbezug (innerhalb der Lehrangebote) ist feststellbar, dass viele Elemente der Lehrerausbildung nur einen minimalen Verhaltensbezug haben“ (Helmke, 2004, S. 195). Lehrertrainings stellen eine Möglichkeit dar, diesen Verhaltensbezug herzustellen. Sie versuchen mit unterschiedlichen Methoden und Mitteln Handlungskompetenz aufzubauen, zu verbessern oder zu erhalten.

Lehrertrainings sind aus verschiedenen Traditionen heraus entstanden. Das erste bekannte Lehrertraining wurde von Tausch und Tausch Anfang der 60er Jahre entwickelt (Tausch, 1963). Es handelte sich dabei um ein Training zur Veränderung dominanter und autokratischer Verhaltensweisen in Richtung eines verständnisvollen und sozialintegrativen Erziehungsstils. Die Weiterentwicklung dieses Trainings wurde später unter dem Namen „Erfahrungstraining“ bekannt. In den 70er Jahren wurde es wiederum von Horst Nickel aufge-

griffen und bildete den ersten Teil seines „Allgemeinen Basistrainings für Lehrer und Erzieher“ (Nickel, 1983). Zusätzlich waren dort aber auch weitere Elemente zu finden, wie die Analyse von Videoaufzeichnungen von Unterricht und Unterrichtsversuchen. Diese kennzeichnen eine weitere Tradition des Lehrertrainings, die in den 60er Jahren entstand, die Tradition des Microteaching. Evaluationen des Erfahrungstrainings zeigten allerdings nur geringe Effekte im Gegensatz zum Microteaching (Havers & Toepell, 2002).

Beim Microteaching geht man davon aus, dass Unterrichten aus einzelnen Teilfertigkeiten besteht, welche einzeln trainiert werden können. Dabei wird zunächst theoretisches Hintergrundwissen vermittelt, danach das spezifische Verhalten/die Teilfertigkeit angeeignet und unter vereinfachten Bedingungen (Zeitdauer, Schüleranzahl etc.) geübt. Die Übungen werden videografiert, und anschließend findet eine Analyse statt, wobei die Teilnehmer Feedback erhalten (Klinzing, 2002). Entwickelt haben diese Methode die Doktoranden Acheson und Albertine gemeinsam mit dem Dozenten D. Allan (1972) in USA. In Deutschland ist einer der ersten Vertreter dieser Tradition Zilfreund (1966). Von ihm wurde das Microteaching ebenfalls weiterentwickelt und auf seine Wirksamkeit untersucht, welche in zahlreichen Untersuchungen bestätigt werden konnte. Weitere Vertreter, die das Microteaching weiterentwickelten, sind Becker (1973) („Situatives Training“), welcher Lehrfertigkeiten nach Unterrichtssituationen gruppierte, oder Pallasch (1987), der ein „Training methodisch-didaktischer Lehrverhaltensweisen“ entwickelte (Havers & Toepell, 2002). Die Besonderheit dieses Trainings besteht darin, dass er es in das schulpädagogische Blockpraktikum integrierte und somit Theorie und Praxis in der Ausbildung direkt verband (Pallasch, 1987). In den 70er und 80er Jahren erfolgte ein Boom an verschiedenen Modellen zum Microteaching. Auch heute wird es in beiden Phasen der Lehrerausbildung verwendet, da sich seine Effizienz bewährt hat.

Microteaching und dessen Weiterentwicklungen haben in einem ungewöhnlich rei-

chen Bestand von Untersuchungen relativ konsistent positive Auswirkungen in Bezug auf die Aneignung von sozial- und unterrichtlicher Kompetenzen sowie Transferleistungen und Langzeitwirkungen gezeigt. Dies gilt sowohl für das ‚klassische‘ Microteaching (Training in Kleingruppen von Schülern) als auch für dessen weit weniger aufwendige Variante, das Training in Kleingruppen von Mittrainierenden (Peer-teaching) (Klinzing, 2002, S. 208).

Eine weitere Tradition des Lehrertrainings ist die der Verhaltensmodifikation, wobei insbesondere psychologische Lerntechniken (operantes Konditionieren, Regellernen etc.) zur Veränderung von abweichendem Verhalten angewendet werden. Genutzt wird auch hier als Technik das Videofeedback, zusätzlich spielen Rollenspiele eine große Rolle. Es sollen bei dieser Art von Training Strategien und Verhaltensweisen aufgebaut werden, die den Lehrern den Umgang mit schwierigen Schülern erleichtert. Eines der bekanntesten Trainings darunter ist „Problemorientiertes Training“ nach Mutzeck (1983).

Mit der so genannten ‚kognitiven Wende‘ in den 70er Jahren beeinflusste auch die Kognitionspsychologie die Lehrertrainings. Deren Ansatz war es nicht, Übung als Mittel zur Verhaltensänderung zu verwenden, sondern Diskriminationslernen. Dabei stand wie beim Microteaching die Analyse von Unterricht im Vordergrund, nur wurde hier durch die Analyse der Unterschied zwischen verschiedenen Lehrverhaltensweisen trainiert. Es stellte sich durch die Untersuchungen von Thiele (2000) heraus, dass diese Methode des Trainings bei einfach strukturierten Lehrtätigkeiten ebenso wirkungsvoll wie das Microteaching ist (Havers & Toepell, 2002). Als Beispiel eines solchen Trainings soll hier das ‚Konstanzer Trainingsmodell‘ genannt werden, welches im Kapitel 4.2.3.2 ausführlicher beschrieben ist.

In den 90er Jahren entwickelten sich kaum neue Formen des Lehrertrainings, da diese auch kaum in die Lehrerbildung als feste Bestandteile integriert wurden. Der Trend ging dahin,

dass die in dieser Zeit entwickelten Modelle eine Kombination verschiedener Traditionen und Ansätze verwendeten. So entwickelte Kramis (1991) ein Training, in dem er das Microteaching mit Unterrichtsbeobachtung und Reflexionsübungen verband. Es zeigte sich eine hohe Effizienz dieses Modells bei der empirischen Überprüfung der Wirksamkeit. Ein weiteres Training, was entstand, ist das ‚Münchner Lehrertraining‘, worin Prinzipien verhaltenstherapeutischer Trainings, Elemente aus der Gesprächstherapie, kognitionspsychologische Gesichtspunkte und Erkenntnisse aus der Classroom-Management-Forschung verwendet wurden. Auch hier zeigten Evaluationsergebnisse eine hohe Wirksamkeit (Havers & Toepell, 2002).

Trotz der genannten Beispiele für Trainings, die in den 90er Jahren entwickelt wurden, war das Interesse an Lehrertrainings in dieser Zeit gering. Erst heute, mit und durch die Diskussion um die Lehrerbildung, ist das Interesse daran erneut gestiegen. Einen weiteren Grund sehen Havers & Toepell (2002) in den Ergebnissen der Expertise- und Lehrerkognitionsforschung:

Das Berufswissen von Lehrern ist nicht abstrakt und es besteht nicht aus Einzelaussagen, sondern ist vielmehr erfahrungsgebunden, handlungsorientiert und situationspezifisch. ... Der Erfolg der Lehrertrainings bei der Übertragung pädagogischer Theorie auf die Praxis, der im Kontrast steht zum geringen Praxis-Transfer der traditionellen Lehrveranstaltungen, fand so auch eine wissenschaftliche Erklärung (Havers & Toepell, 2002, S.189).

Nachdem in diesem Abschnitt ein Überblick über Lehrertrainings in verschiedenen Traditionen gegeben wurde, sollen im folgenden zwei Trainings zur Förderung der Unterrichtskompetenz näher vorgestellt werden: das ‚Münchner Lehrertraining‘ und das ‚Konstanzer Trainingsmodell‘. Diese beiden Trainings wurden deshalb ausgewählt, da beide speziell

die didaktisch-methodische Kompetenz trainieren, welche insbesondere beim Unterrichten eine sehr große Rolle spielt.

#### *4.2.3.1 Münchner Lehrertraining*

Das ‚Münchner Lehrertraining‘ wurde 1998 von Havers entwickelt und zeichnet sich sowohl durch kognitive Komponenten als auch durch praktische Übungen aus (Rheinberg et. al., 2001). Die Form des ‚reflective learning‘ wird verbunden mit der Form des Microteaching, um soziale Kompetenzen für den Umgang mit Disziplinschwierigkeiten im Unterricht zu trainieren und die Auseinandersetzung mit der eigenen Vorstellung vom Lehrerberuf zu initiieren. Das Training zielt in seiner Gesamtheit auf die Verbesserung der Organisation des Unterrichtsablaufes und dient somit der Vorbeugung von Disziplinschwierigkeiten (Havers, 1998). In einem 5-tägigen Blockseminar wird dabei theoretisches Wissen erfahrungsgebunden, handlungsorientiert und situationsspezifisch dargeboten und praktisch umgesetzt (Rheinberg, 2001).

Der Aufbau von sozialen Kompetenzen für den Umgang mit Disziplinschwierigkeiten im Unterricht wird anhand von Rollenspielen trainiert, welche videografiert und anschließend analysiert werden. Die Technik des Rollenspiels hat verschiedene Vorteile:

- Rollenspiele lassen sich vorbereiten und strukturieren, wodurch wichtige Aspekte des Verhaltens deutlich hervortreten.
- Sie lassen sich aufgrund ihrer Kürze anhand von Videoaufzeichnungen intensiv analysieren und
- den Teilnehmern entstehen weder Nachteile noch haben ihre Fehler direkte Konsequenzen (Havers, 1998).

Auch die Auseinandersetzung mit dem eigenen Lehrerberuf führt letztendlich dazu, Disziplinschwierigkeiten vorzubeugen. Die Vorstellungen der Lehrerrolle zeigen sich im Ver-



halten, insbesondere Unklarheiten führen zu einem schwankenden Unterrichtsverhalten gegenüber den Schülern, was wiederum Disziplinschwierigkeiten hervorrufen kann. Aus diesem Grund beinhaltet das ‚Münchener Lehrertraining‘, zusätzlich zum Training von speziellen Techniken zur Vorbeugung und Behebung von Unterrichtsstörungen, verschiedene Übungen, die Klarheit über die Vorstellungen vom eigenen Beruf bewirken sollen. Im Training erstellen die Teilnehmer zunächst eine pädagogische Autobiografie, wodurch Erfahrungen in der eigenen Schulzeit aufgearbeitet werden. Anschließend werden Metaphern für den Lehrerberuf gesucht und in einem Gruppengespräch diskutiert. Um schließlich auch an tieferen Schichten des persönlichen Selbstverständnisses zu rühren, werden die Teilnehmer am folgenden Tag dazu angeleitet, eine Collage zum Thema „Ich und mein Beruf“ zu gestalten. Der gesamte Prozess wird von einem Trainer und einem Kotrainer begleitet und angeleitet (Havers, 1998).

Das ‚Münchener Lehrertraining‘ wurde mit dem Heidelberger Inventar zur Lehrevaluation (HILVE) evaluiert. Die Effektivität wurde von den Teilnehmern als sehr hoch eingeschätzt. Zusätzliche Nachbefragungen von ehemaligen Teilnehmern lassen auch auf eine Langzeitwirkung dieses Trainings schließen (Rheinberg et al., 2001).

#### *4.2.3.2 Konstanzer Trainingsmodell*

Ähnlich wie das ‚Münchener Lehrertraining‘ setzt das ‚Konstanzer Modell‘ auf präventive Maßnahmen zur Vorbeugung von massiven Störungen im Unterricht. Durch die Änderung kognitiver Grundlagen des Unterrichtshandelns (subjektive Theorien) und das Training neuer Handlungsalternativen soll die Selbst- und Sozialkompetenz von Lehrpersonen im Umgang mit aggressivem und störendem Schülerverhalten erhöht werden (Rheinberg et al., 2001, Helmke, 2004).

Zentraler Bezugspunkt sind die subjektiven Theorien der Trainierenden. Um diese subjek-

tiven Theorien zu modifizieren, müssen sie zunächst expliziert, also bewusst gemacht werden. Anschließend wird das so rekonstruierte Wissen mit neuem Wissen konfrontiert. Im letzten Schritt erfolgt die Einübung und Bewährung des neu erworbenen Wissens/Theorien (Dann et al., 2002).

„Dazu bietet (das Training) Expertenwissen und praktisch anwendbare Methoden an, die theoretisch und empirisch begründet sind und in Auseinandersetzung mit der Praxis entwickelt und erprobt wurden“ (Dann et al., 2002, S. 216).

Das Training beinhaltet folgende acht Schritte (Dann et al., 2002):

1. Bildung eines Tandems: Zwei Lehrer aus einer Schule bilden eine Art Partnerschaft für die Zeit des Trainings.
2. Ein Tandempartner beobachtet den anderen bei einem Unterrichtsbesuch des Partners systematisch. Problematisch erscheinende Situationen werden von ihm protokolliert.
3. Anhand eines Interviews zu den erkannten Problemsituationen erfolgt die gemeinsame Rekonstruktion dieser Situationen.
4. Bearbeiten eines Trainingsbausteins: Bei der Bearbeitung eines Trainingsbausteines erfolgt schließlich die Konfrontation mit wissenschaftlich begründetem Expertenwissen. Praxisbeispiele und Übungen schaffen die Verbindung zur Praxis.
5. Erprobung einer neuer Verhaltensweise im Unterricht: Dies erfolgt zunächst in Form eines Rollenspiels. Anschließend wird diese auch im eigenen Unterricht bei passender Gelegenheit angewandt. Der Tandempartner protokolliert wiederum den Unterricht.
6. Überprüfung der Wirksamkeit: In einem Auswertungsgespräch zum protokollierten Unterricht werden Konsequenzen für die weitere Trainingsarbeit festgelegt.
7. Platzwechsel: Schritte 1 bis 6 werden nun in vertauschten Rollen wiederholt.
8. Training in der Gruppe: Zusätzlich zu dem Training im Tandem erfolgt im Abstand

von ca. sechs Wochen Erfahrungsaustausch und Beratung in einer Gruppe, die aus mehreren Tandempartnern aus unterschiedlichen Schulen besteht. Professionelle Betreuung erfolgt dabei durch einen Trainer.

Der Vorteil dieses Trainingsprogrammes ist, dass Lernprozesse in dem Kontext stattfinden, in welchem sie auch benötigt werden. Es ist dabei auf direkte Verbesserung der Handlungskompetenz ausgerichtet. Bisherige Untersuchungen und Befragungen der Teilnehmer bestätigen die Wirksamkeit des Trainings. Allerdings lassen sich derzeit aufgrund fehlender Daten noch keine Aussagen über Langzeitwirkungen machen (Dann et al., 2002).

#### *4.2.4 Fahrlehrerausbildung: Förderung der pädagogischen Kompetenz*

Seit der Reform der Fahrlehrerausbildung ist insbesondere die Förderung pädagogischer Kompetenz Aufgabe der Fahrlehrerausbildung. Ebenso wie bei der Lehrerausbildung handelt es sich auch bei der Fahrlehrerausbildung um eine zweiphasige Ausbildung. Während die erste Phase stärker theoriegeleitet ist, ist die zweite Phase sehr praxisbezogen. „Der Zweiphasigkeit liegen zwei grundsätzliche historisch gewachsene Positionen zugrunde: Pädagogik ist die Theorie der Praxis; diese Praxis wird bestimmt durch eine vorausgehende Theorie“ (Heilig et al., 1995, S. 148).

In der ersten Phase werden Wissensgrundlagen und theoretische Fähigkeiten und Fertigkeiten vermittelt. Innerhalb der pädagogischen Ausbildung werden dort Inhalte zu folgenden Themen angeboten:

- Lernprozesse beim Fahrenlernen,
- Analyse, Planung und Gestaltung von Theorie- und Praxisunterricht,
- Fahrlehrer-Fahrschüler-Kommunikation,
- Lehrerverhalten,
- Fahrschüler – Verschiedene Gruppen von Fahrschülern,

- Lernstandsdiagnose,
- Beratung von Fahrschülern,
- Methoden der Fahrschulerausbildung,
- Medien in der Fahrschule,
- Inhalte der Fahrschulerausbildung,
- Ziele der Fahrschulerausbildung und
- Fahrschulwesen.

Dabei wird neben der reinen Vermittlung von Wissen durch Gespräche, Diskussionen, Rollen- und Interaktionsspiele an die verschiedenen Erfahrungen der Fahrlehreranwärter angeknüpft. Praxisbezug und eine Verbindung zur zweiten Phase wird durch Trainings hergestellt. Sowohl Trainings von Lehrfertigkeiten als auch Kommunikationstrainings ergänzen die theoretische Wissensvermittlung um die Praxis. Das verwendete Training zu Lehrfertigkeiten orientiert sich dabei an dem Microteaching-Ansatz. Einzelne Lehrverfahren werden in Kleingruppen von max. 6 Teilnehmern trainiert. Die kurzen Unterrichtssequenzen von fünf Minuten werden videografiert und mit Hilfe einer Checkliste analysiert. Nach einem Feedback erfolgt ein zweiter Lehrversuch, der wiederum aufgenommen und analysiert wird (Heilig et al., 1995).

Wie auch in der Lehrerausbildung wird in der Fahrlehrerausbildung in der ersten Phase somit die Wissensbasis geschaffen, welche neben unterrichtsfachbezogenem Fachwissen auch fachdidaktisches und erziehungswissenschaftliches Wissen beinhaltet. Ähnlich wie die schulpraktischen Studien der Lehrerausbildung, ergänzen Trainings die theoretische Phase der Ausbildung.

Die zweite Phase der Fahrlehrerausbildung wird in Form eines Praktikums an einer Ausbildungsfahrschule absolviert. Dieses Praktikum dient vor allem dazu, die pädagogische

Kompetenz zu erweitern, wobei die Fahrlehreranwärter lernen „mit dem erworbenen Sach- und Pädagogikwissen Unterricht zu planen und zu realisieren, die Kommunikation mit den Fahrschülern lernwirksam zu gestalten, Fahrschüler zu beraten und die Lernleistung von Fahrschülern zu beurteilen“ (Heilig et al., 1995, S. 148).

Im Praktikum selbst findet der Aufbau der Kompetenz stufenweise statt in den Schritten: Hospitation, Unterrichten unter Anleitung, selbständiges Unterrichten, Fahrschüler selbständig zur Prüfung vorstellen. Wie beim „cognitive apprenticeship“-Ansatz wird die Anleitung durch den Experten stufenweise zurückgenommen („scaffolding“). Dieses Modell wird ebenfalls in der Lehrerbildung angewandt. Eine weitere Ähnlichkeit der zweiten Phase der Lehrerbildung und der der Fahrlehrerbildung findet sich wie folgt wieder. Wie in der Lehrerbildung durch Studienseminare werden in der Fahrlehrerbildung durch zwei Reflexionswochen die in der Ausbildungsschule gemachten Erfahrungen aufgenommen und aufgearbeitet, wobei die berufliche Erfahrung mit theoriegeleiteter Reflexion verbunden werden soll.

Näher soll hier der Ablauf der Ausbildung und des Praktikums nicht beschrieben werden, da an anderen Stellen der Arbeit bereits ausführlich darauf eingegangen wurde (siehe Kap. 1 und 2.3).

#### 4.3 Wie evaluiert man pädagogische Kompetenz?

##### *4.3.1 Evaluation*

Um Kriterien für die Evaluation pädagogischer Kompetenz zu beschreiben, bedarf es einiger allgemeiner Informationen zum Begriff Evaluation. Evaluation ist ein vielfältiger Begriff und beinhaltet eine Menge möglicher Verhaltensweisen. Jedoch lassen sich allgemeine Kennzeichen wissenschaftlicher Evaluation ausmachen: Bei wissenschaftlicher Evaluation geht es um die Bewertung von Handlungsalternativen, sie ist ziel- und zweckorientiert

und sie sollte dem aktuellen Stand wissenschaftlicher Techniken und Forschungsmethoden angepasst sein (Wottawa, 2003).

Eine formale Definition von Evaluation findet sich auch bei Rossi und Freeman (1993 zitiert nach Wottawa, 2001a, S. 650):

Evaluation ist die systematische Anwendung sozialwissenschaftlicher Forschungsmethoden zur Beurteilung des Konzepts, des Designs, der Umsetzung und des Nutzens sozialer Interventionsprogramme. Evaluatoren nutzen sozialwissenschaftliche Forschungsmethoden, um die Art und Weise, in der Gesundheits-, Bildungs- und andere Interventionsmaßnahmen durchgeführt werden, zu beurteilen und zu verbessern, angefangen bei der Planungsphase bis hin zur Entwicklung und Umsetzung eines Programms.

Des Weiteren werden in der Literatur verschiedene Evaluationsmodelle unterschieden. Eine der bekanntesten Unterscheidungen ist die in summative vs. formative Evaluation. Bei der summativen Evaluation wird die Maßnahme oder das Programm nach Abschluss evaluiert. Handelt es sich dagegen um eine formative Evaluation, wird eine Maßnahme und deren Wirkung während ihrer Entwicklung fortlaufend kontrolliert (Gage & Berliner, 1996; Helmke, 2004; Wottawa, 2001a, 2001b). Summative Evaluationsstudien sind damit immer auch hypothesenprüfende Untersuchungen. Sie überprüfen die Hypothese, dass die Maßnahme wirksam gewesen ist. Dabei sollte allerdings ebenfalls durch einen Kontrollgruppenvergleich sichergestellt werden, dass die Effekte ohne die Maßnahme nicht entstanden wären (Bortz et al., 2002).

Unterscheiden lassen sich nach C. Wulf (1975) weiterhin praxisorientierte, entwicklungsorientierte und theoriegeleitete Evaluation. Während es bei der erstgenannten Art darum geht, die Ist-Situation zu verbessern, zielt die entwicklungsorientierte Evaluation auf die

Auswahl und Optimierung von Hilfsmitteln. Die theoriegeleitete Evaluation dient hauptsächlich der wissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung (Wottawa, 2001a).

Andere Evaluationsmodelle differenzieren zwischen Mikro- (Evaluation einzelner Aspekte) und Makroevaluation (Feststellung eines Globalergebnisses) oder interner (Selbstevaluation) und externer Evaluation (Evaluation durch externe Evaluatoren) (Wottawa, 2001a, 2001b).

Helmke (2004) unterscheidet verschiedene Typen der Evaluation nach dessen Zielen. Diese ergeben sich laut Helmke bei der Beantwortung folgender Fragen (siehe Tabelle 8):

Tabelle 8 Typen der Evaluation nach Zielen von Helmke (2004, S. 152)

Wozu?	formativ vs. summative
Wann?	prozess- vs. produktbezogen
Durch wen?	intern vs. extern
Wie oft?	einmalig - mehrfach - kontinuierlich
Welcher Maßstab?	soziale Norm, kriteriale Norm, individuelle Norm
Was?	Programm, Unterricht, Lernstand

Solche Einteilungsmodelle können nur einen ersten Rahmen bieten, der eine grobe Vororientierung ermöglicht. Praktisches Handeln (und Evaluationsstudien sind, im Gegensatz zur Grundlagenforschung, stets auf Handeln bezogen) entzieht sich aufgrund seiner Vielzahl letztlich einer stringenten, voll zufrieden stellenden Beschreibung mithilfe eines einzigen Beschreibungssystems. Dazu sind verschiedene Dimensionen und Bewertungskriterien erforderlich (Wottawa, 2001a, S. 651).

#### 4.3.2 Kriterien für die Evaluation pädagogischer Kompetenz

Wie im Kapitel 4.1 beschrieben, zeichnet sich pädagogische Kompetenz einerseits durch bestimmte Wissensmerkmale der Person (Lehrperson/Fahrlehrer) aus, andererseits drückt sie sich aber auch im Handeln der Lehrperson, dem Unterrichten aus. Somit muss auch die Evaluation der pädagogischen Kompetenz diese beiden Bereiche berücksichtigen. Es reicht

demnach nicht aus, allein ergebnisorientiert zu messen, inwiefern das methodische, prozedurale und konzeptuelle Wissen, welches in dem zu evaluierenden Programm vermittelt werden sollte, auch vermittelt worden ist. Sondern es kommt ebenso darauf an, inwiefern und ob sich die erlangte pädagogische Kompetenz in pädagogischem Handeln, hier im Unterrichten zeigt.

Im folgenden Kapitel wird zunächst auf die Evaluation der Wissensmerkmale der Person und anschließend auf die Evaluation von Unterricht und Lehre<sup>8</sup> eingegangen.

#### *4.3.2.1 Evaluation der Wissensmerkmale der Person*

Um das Wissen, also die kognitive Leistung, einer Person zu erheben, eignen sich Konzepte der Leistungsmessung. Unter Leistungsmessung verstehen Gage und Berliner (1996) den Prozess des Sammelns, Interpretierens und Systematisierens von Informationen als Grundlage für Beurteilungsentscheidungen. Leistungsmessung geschieht anhand von Tests. Da unter dem Begriff Test unterschiedliche Dinge verstanden werden, soll hier zur Spezifizierung des Begriffes folgende Definition verwendet werden: „Ein Test ist ein systematisches Verfahren zur Messung einer Stichprobe des Verhaltens eines Menschen, um dieses Verhalten anhand von Maßstäben oder Normen zu bewerten“ (Gage & Berliner, 1996, S. 582).

Es gibt die verschiedensten Möglichkeiten und Ansatzpunkte, Formen von Tests zu unterscheiden. Gage und Berliner (1996) unterscheiden nach der Art der Bezugsgröße zwei Hauptformen von Tests: normbezogene und kriteriumsbezogene Tests. Während bei normbezogenen (auch normorientierte) Tests das Testergebnis zum Populationsmittelpunkt in

---

<sup>8</sup> Hier wird sowohl der Begriff Lehre als auch der Begriff Unterricht verwendet, da es sich bei dem Fahrschulunterricht um einen Unterricht handelt, der sowohl gemeinsame Merkmale mit Schulunterricht als auch mit Lehre aufweist, jedoch auch ganz eigene Merkmale besitzt.



Beziehung gesetzt wird, ist der kriteriumsbezogene (auch kriteriumsorientierte) Test auf die Gesamtzahl der Aufgaben bezogen (Lienert et al., 1998). Der normorientierte Test ist dabei auf eine Durchschnittsnorm oder Realnorm bezogen, der kriteriumsorientierte auf eine Idealnorm, nämlich der gesetzten Norm des Lehrziels (Klauer, 1987). Nach Klauer (1987) werden in pädagogisch-psychologischen Zusammenhängen 3 Bezugsnormen verwendet, wobei beim kriteriumsorientierten Test die 3. Bezugsnorm verwendet wird:

1. Soziale Norm: Die Leistung des Einzelnen wird hierbei durch den Vergleich mit der Leistung anderer bewertet.
2. Individuelle Norm: Die jetzige Leistung einer Person wird z.B. mit deren früherer Leistung verglichen.
3. Curriculare Norm: Die Leistung ist hierbei unabhängig von empirischen Werten anderer, der Vergleich basiert auf einer vorher festgelegten Lehrzielnorm.

Nützlich sind kriteriumsbezogene Tests insbesondere zur Einschätzung der Fähigkeit eines Schülers in bestimmten Bereichen: zur Messung des Gelehrten, zum Nachweis von Kompetenz oder wenn die Beherrschung eines Themas oder einer Fertigkeit von vorrangiger Bedeutung ist. Normbezogenes Testen dagegen ist besonders geeignet für die Einstufung von Schülern; die Auswahl von Personen und zur Entscheidung, wie viel eine Person im Vergleich zu anderen gelernt hat (Gage & Berliner, 1996).

Andere Unterscheidungen von Testformen beziehen sich nach Lienert & Raatz (1998) auf:

- den Allgemeingrad

Man unterscheidet hier zwischen standardisierten und nichtstandardisierten Tests.

Ein standardisierter Test ist ein Test, der von einer repräsentativen Stichprobe unter gleichen Bedingungen absolviert wird und dessen Einzelergebnisse in einem Vergleich mit den Ergebnissen der Stichprobe insgesamt gebracht werden (Gage & Berliner, 1996).

- die Art des zu erfassenden Merkmals

Man unterscheidet hierbei Intelligenztests, Leistungstests (motorisch, sensorisch, kognitive Leistungstests) und Persönlichkeitstests.

- den Interpretationsbezug

Es wird zwischen direkten oder psychometrischen (z.B. Leistungstests und Fragebogen) und indirekten Tests, wie dem TAT unterschieden. Ebenso differenziert man objektive und nichtobjektive Verfahren nach dem Umfang, in dem das Testergebnis durch das subjektive Urteil des Auswerterers mitbestimmt wird.

- die Art der Testdurchführung (Papier- und Bleistift-Tests; Materialbearbeitungstests)

- die formale Struktur

Eingeteilt wird hierbei in einfache und komplexe Tests. Bei einfachen Tests besteht das Testergebnis aus einem Testwert, während bei komplexen Tests das Testresultat aus mehreren Punktwerten besteht.

- die formale Struktur der Aufgaben

Niedrigstrukturierte und hochstrukturierte Testformen unterscheiden sich dabei hinsichtlich der Anzahl richtiger Lösung. Bei hochstrukturierten existiert genau eine richtige Lösung.

- die Art der Aufgabenbeantwortung

Freie vs. gebundene Aufgabenbeantwortung stehen sich gegenüber. Freie Aufgabenbeantwortung finden wir in Schlüsselwörterergänzungstests, Aufsatztests (Essay) oder Lückentests. Gebundene enthalten dagegen Richtig-Falsch-Antwort-Tests, Mehrfach-Wahl-Antwort-Tests (Multiple-Choice), Aufgaben Zuordnungstests und Neu-Anordnungstests. Horst (1971) nennt zusätzlich noch die Ratingform (z.B. Antwortmöglichkeiten: Zustimmung/Ablehnung/starke Ablehnung).

- den Grad der inhaltlichen Komplexität

Praktisch bedeutsam ist hier insbesondere die Einteilung der zu testenden Inhalte nach Taxonomien, z.B. anhand der Taxonomie nach Bloom in die Bereiche Kenntnisse, Verständnis, Anwendung, Analyse, Synthese und Bewertung (siehe auch Kap. 6.4).

Die weit verbreitetste Form von Tests zur Leistungsmessung sind die Papier-Bleistift-Tests (Horst, 1971). Um speziell kognitive Prozesse höheren Niveaus bzw. höherer Ordnung, wie sie auch von einer kompetenten Lehrperson erwartet werden, zu erfassen, eignen sich besonders Papier-Bleistift-Tests mit Multiple-Choice-Items oder Essay-Fragen (Gage & Berliner, 1996). Multiple-Choice-Items können durchaus auch Denkprozesse höherer Ordnung erforderlich machen (siehe auch Kap. 6.4).

Essayfragen sind besonders dann sinnvoll, wenn man die Fähigkeit bewerten will, komplexe Aufgaben selbständig zu strukturieren und zu lösen. Dabei werden komplexe Ansprüche an die Testperson gestellt, die nicht ohne weiteres in Multiple-Choice-Items zu stellen möglich wären. In der Komplexität findet sich aber auch die Hauptschwäche von Essayfragen. Ebenso wie die Fragestellung ist auch die Antwort sehr komplex, wodurch sich die Schwierigkeit ergibt, eine reliable Bewertungsskala zu konstruieren (Gage & Berliner, 1996).

#### *4.3.2.2 Evaluation von Lehre und Unterricht*

Zur Evaluation von Unterricht lassen sich in der Literatur zahlreiche Hinweise finden. Neben Verfahren zur Evaluation von Schulunterricht befasst man sich auch in einem weiteren Bereich mit der Evaluation von Unterricht, dem Bereich der Hochschullehre. Da im Kontext der Evaluation von Fahrschulunterricht beide Bereiche von großem Interesse sind, sollen sowohl Ansätze und Methoden der Evaluation von Schulunterricht als auch von

Hochschullehre dargestellt werden.

Evaluationen des Unterrichts lassen sich allgemein innerhalb von drei Entscheidungsbereichen durchführen, d.h. bei der Beurteilung von Unterricht kann die Aufmerksamkeit auf drei verschiedene Bereiche gelegt werden, die wiederum verschiedene Methoden zur Evaluation verlangen. Zum einen können die Input-Faktoren evaluiert werden, dies sind die Ressourcen, also die in das System eingebunden Faktoren. Dazu zählt unter anderem die Qualifikation des Lehrers. Die Methoden der Evaluation dazu wurden im vorigen Kapitel beschrieben. Bei dem zweiten Bereich handelt es sich um den Bereich der Unterrichtsprozesse. Hierbei werden die Faktoren des Prozesses betrachtet, wie Merkmale der Unterrichtssituation. Dabei spielen Unterrichtsprinzipien und Kriterien für „guten“ Unterricht eine große Rolle (siehe Kap. 4.1.2.2). Der dritte Bereich, auf den sich die Evaluation von Unterricht richten kann, sind die Output-Faktoren. Output-Messung des Unterrichtes bezieht sich auf die Messung von Schülerleistungen/Studentenleistungen. Wie bei der Evaluation der Wissensmerkmale von Lehrpersonen kommen auch hier Konzepte der Leistungsmessung zum Einsatz, z.B. in Form von mündlichen Prüfungen, schulpraktischen Arbeiten oder Leistungstests (siehe Kap. 4.3.2.1) (Posch & Altrichter, 1997; Burkard & Eikenbusch, 2000).

Auf die Beurteilung von Input- und Output-Faktoren soll an dieser Stelle nicht näher eingegangen werden, da diese unter dem Aspekt Leistungsmessung im vorigen Kapitel bereits diskutiert wurden. Weitere Methoden der Evaluation dieser Faktoren beziehen sich auf Kriterien, die nicht direkt die pädagogische Kompetenz von Lehrpersonen betrachten, sondern z.B. die Qualität von Lehrbüchern etc.

Im folgenden Abschnitt werden speziell die Methoden näher beleuchtet, mit denen sich insbesondere die Kriterien des Unterrichtsprozesses evaluieren lassen, die direkt von der Lehrperson beeinflussbar sind.

#### 4.3.2.2.1 *Evaluation des Schulunterrichts*

Ansätze, den Unterrichtsprozess variablenzentriert zu evaluieren, sind laut Hesse und Wotawa (1997) die Beobachtung des Unterrichtes, eine umfassende Dokumentation des Unterrichtes (z.B. durch Videoaufzeichnungen) oder die nachträgliche Befragung der Beteiligten.

In Hinblick auf Methoden zur Erfassung des Unterrichts kommt laut Helmke (2004) das ganze Spektrum sozialwissenschaftlicher Erhebungstechniken in Betracht, wie z.B. Selbstreflexion, Schülerfeedback, Urteilsskalen (Ratingbögen) und Videografie. Verwenden lassen sich sowohl hoch strukturierte Techniken wie Fragebögen mit Multiple-Choice-Items, als auch wenig strukturierte wie Interviews mit groben Leitfragen. Daten zum Unterrichtsprozess können dabei mündlich oder schriftlich, aktuell oder retrospektiv, mit Hilfe verschiedener Medien, wie Papier und Bleistift, Video- und Audioaufnahmen, und durch unterschiedliche Akteure wie Lehrperson, Schüler, Schulleitung oder Dritte (Experten) gewonnen werden (Helmke, 2004).

Wissenschaftlich wenig untersucht wurden darunter Lehrerangaben zum eigenen Unterricht. Trotz dieser mangelnden Datenlage bestehen erhebliche Zweifel an der Fähigkeit zur Selbstdiagnose. Allerdings existieren viele Checklisten zur Beurteilung des eigenen Unterrichts. Zu Schülerangaben zum Unterricht dagegen existieren weitaus mehr Untersuchungen. In zahlreichen Projekten wurden Schülerangaben zur Beurteilung der Unterrichtsqualität herangezogen, z.B. Projekt „Unterrichtsqualität an Schweizer Schulen“ (Bessoth & Weibel, 2000); Modellversuch des nordrhein-westfälischen Ministeriums für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung und der Bertelsmann-Stiftung „Schule & Co. (Herrmann & Höfer, 1999); Projekt der Bürgerstiftung Hannover (1999) „Feedback für Lehrerinnen und Lehrer“. Verwendet werden zur Erfassung von Schülerangaben insbesondere Fragebögen, wie das IFS-Schulbarometer (Institut für Schulentwicklungsforschung,

1999); Fragebogen zur konstruktiven Unterrichtskritik im Fach Deutsch (Helmke, 2004) und „Schülerfragebogen zur Klassenführung“ (Wahl et al., 1997). Schülerangaben haben sich dabei als relativ zuverlässiges und gültiges Verfahren zur Gewinnung von Aussagen über die Unterrichtsqualität erwiesen. Anhand von Schülerangaben können Informationen über die Wirkung der Unterrichtsgestaltung, den Grad, in dem die angestrebten Ziele erreicht wurden und Interaktionsprozesse im Unterricht gewonnen werden. Sie erfassen eine wichtige Perspektive, nämlich die der Zielgruppe des Unterrichtes (Helmke, 2004).

Als Instrumente zur Beurteilung von Unterrichtsprozessen haben sich insbesondere Checklisten, Ratingbögen, Inventare und die Videografie als nutzbringend durchgesetzt. Ratingbögen, Checklisten und Inventare bieten die Möglichkeit, unterschiedliche Aspekte des Unterrichtes zu beurteilen, wobei verschiedene Akteure in die Beurteilung einbezogen werden können. Weiterhin haben sie den Vorteil, dass man gleichzeitig mehrere Urteile anonym erheben und diese miteinander vergleichen kann. Der Vorteil der Videografie ist dagegen, dass keine Vorentscheidung für oder gegen ein bestimmtes Raster der Unterrichtsbeurteilung getroffen werden muss. Im Gegensatz zur einfachen Unterrichtsbeobachtung entstehen durch die Aufzeichnung keine Versäumnisse des Unterrichtsbeobachters. Erfassung und Auswertung sind voneinander getrennt, und der Unterricht kann nach verschiedenen Kriterien von mehreren Personen zur verschiedenen Zeiten mehrfach analysiert werden. Als Nachteil wird allerdings die umständliche und zeitraubende Auswertung der Aufzeichnungen genannt (Helmke, 2004).

Die Videografie des Unterrichts hat sich als Methode in der Forschung trotz Zeitaufwand sehr bewährt. Unter anderem war sie ein wichtiger Datenlieferant in der TIMS-Studie (Baumert et al., 2000).

Als Fazit lässt sich festhalten:

Für die Erfassung von Aspekten der Unterrichtsqualität gibt es eine große Anzahl

von Methoden, und diese Methoden können ihrerseits von unterschiedlichen Akteuren und damit aus unterschiedlichen Perspektiven eingesetzt werden. Jede einzelne Methode hat – alleine eingesetzt – ihre Schwächen, jeder Adressat hat bei der Unterrichtsbeurteilung seine ‚blinden Flecken‘. Deshalb kommt es darauf an, sich bei der Information über den (eigenen) Unterricht nach Möglichkeit nicht nur auf eine einzige Methode oder auf einen einzigen Adressaten zu beschränken, sondern Kombinationslösungen zu probieren (Helmke, 2004, S. 154).

#### *4.3.2.2.2 Evaluation der Hochschullehre*

Ebenso wie die Qualität von Schulunterricht ist die Qualität von Hochschullehre nicht nur durch die Güte der Lehrveranstaltung definiert, sondern durch mehrerer Einflussvariablen wie die zur Verfügung stehenden Ressourcen oder das Lehrangebot. An dieser Stelle wird jedoch der Fokus wiederum auf die Qualität der Lehrveranstaltung gerichtet, speziell auf die Evaluation der Verhaltensaspekte, die der Lehrende tatsächlich beeinflussen kann.

Evaluation kann unterschiedliche Schwerpunkte in erhobenen Inhalten, den zu urteilenden Personen und in Vorgehensweise und Zielen setzen. Urteilende Personen können auch hier Studierende, Lehrende, Kollegen, Vorgesetzte oder Experten sein (Rindermann, 1996; Staufenbiel, 2001). Studentische Lehrevaluation wird zur Beurteilung der Qualität der Lehre an exponierter Stelle genannt (Rindermann, 1996). In den USA wird die studentische Lehrevaluation seit mehr als 60 Jahren erfolgreich eingesetzt und kann somit auf eine lang geübte Praxis zurückblicken. Auch in Deutschland wurden Studentenurteile seit den 70er Jahren zur Evaluation verwendet (Diehl, 2001).

Zur Evaluation der Lehrveranstaltungen stehen eine ganze Reihe von Erhebungsmethoden zur Verfügung: mehr oder weniger standardisierte Interviews, Gruppengespräche, Fragebögen etc. Strukturierte Fragebögen haben den Vorteil, dass sie auf ökonomische Weise

standardisierte, qualifizierte und vergleichbare Informationen liefern. Des Weiteren kann dadurch die Anonymität der Beurteilenden gesichert werden, was die Voraussetzung für offene und ehrliche Antworten darstellt (Staufenbiel, 2001). Außerdem können durch solche auf Messgenauigkeit und Validität überprüfbare Fragebogen vergleichbare Daten aus vielen inhaltlichen Bereichen erheben (Rindermann, 1996).

Im deutschsprachigen Raum existieren mehrere Fragebögen zur Evaluation von Lehrveranstaltungen. Im folgenden sollen einige Fragebögen vorgestellt werden, wobei nur einige exemplarisch näher dargestellt werden. Bei allen Fragebögen wurden im Prozess der Skalenbildung und/oder –überprüfung faktorenanalytische Verfahren eingesetzt (Diehl, 2001).

- a) Fragebogen zur Beurteilung von Hochschulveranstaltungen von Diehl & Kohr (1977).

Dieser Fragebogen umfasst 4 Dimensionen: Relevanz und Nützlichkeit der Inhalte; Verhalten der Dozenten gegenüber den Teilnehmern; Angemessenheit von Schwierigkeit und Umfang der Inhalte und Methodik und Aufbau.

Von diesem Fragebogen wurde später eine Kurzform mit insgesamt 16 Items entwickelt. Zusätzlich wurde eine Fragebogenvariante entwickelt, die für Veranstaltungen genutzt werden kann, in welcher Referate gehalten werden.

Die ursprüngliche Version konnte nur für Vorlesungen und Seminare ohne Referate eingesetzt werden.

- b) Fragebogen zur Evaluation von Vorlesungen, Seminaren und Praktika von Staufenbiel (2001).

Staufenbiel entwickelte drei verschiedene Formen von Fragebögen:

- Fragebogen zur Evaluation von Vorlesungen,
- Fragebogen zur Evaluation von Seminaren,
- Fragebogen zur Evaluation von Praktika.



Alle Fragebögen enthalten die Items zu den Skalen: Planung & Darstellung; Umgang mit Studierenden; Interessantheit & Relevanz und Schwierigkeit & Umfang. Der Fragebogen für Seminare enthält die zusätzliche Skala Qualität der Referate, der für Praktika die Skala Betreuung. Zusätzlich erfolgt eine globale Bewertung der Lehrveranstaltung, des Dozenten und des Ausmaßes des Gelernten (Staufenbiel, 2001).

- c) Schätzverfahren zur Beurteilung von Lehrveranstaltungen von Winteler & Schmolck (1983).

Dieses Verfahren beinhaltet Items zu: Stoffauswahl und Gliederung; Wiederholungen; Motivierende Qualitäten; Tempo; Voraussetzungsadäquatheit; Relevanz; Klima; Fachdiskussion; schriftliches Unterrichtsmaterial; Tafeldarstellung und Globalurteil.

- d) Heidelberger Inventar zur Lehrveranstaltungsevaluation von Rindermann und Amelang (1996).

Im Heidelberger Inventar zur Evaluation werden folgende Dimensionen abgefragt: Struktur; Auseinandersetzung/Breite; Auseinandersetzung/Verarbeitung; Lehrkompetenz; Dozentenengagement; Klima; Interessantheit; Überforderung; Lernen; Thema; Referate; Fleiß; Beteiligung; Diskussion; Allgemeineinschätzung.

Genannt werden sollen hier außerdem der Marburger Fragebogen zur Akzeptanz der Lehre von Basler et al. (1995), der Fragebogen zur Beurteilung einer Lehrveranstaltung von Westermann et al. (1998) und der Fragebogen zur Beurteilung der Lehrenden von Tröster et al. (1997).

Studentische Lehrevaluation wurde insbesondere von Kromrey (1993, 1995, 1996) stark hinterfragt. Kritisiert wurde dabei die Anfälligkeit der studentischen Urteile für Biasvaria-

blen, wie Kursschwierigkeit, mangelnde Sachkenntnis und fehlende Urteilskompetenz der Studierenden. Studentische Lehrevaluationen seien reine Akzeptanzerhebungen, und die damit erhobenen Daten können aufgrund der großen Heterogenität der Urteile nicht zu Vergleichen zwischen Dozenten herangezogen werden (Kromrey, 1995). Dem entgegenzusetzen sind laut Diehl (2001) zahlreiche Untersuchungen, die zu dem Ergebnis kamen, dass sich die mit den vorgestellten Instrumenten erfassten Lehrveranstaltungsbeurteilungen über weite Bereiche hinweg als reliabel, stabil, valide und relativ unempfindlich gegenüber einer Vielzahl der vermuteten Biasvariablen erwiesen haben (Diehl, 2001). Auch Staufenberg (2001) und Rindermann (1996) konnten in ihren Studie zeigen, dass ihre Instrumente reliabel, valide und nur gering durch Biasvariablen beeinflusst sind. Rindermann (1996) konnte zeigen, dass Studierende, Fremdbeurteiler und Lehrende die Lehre nicht sehr verschieden beurteilen. Studierende können somit als kompetente Urteiler eingesetzt werden (Rindermann, 1996).

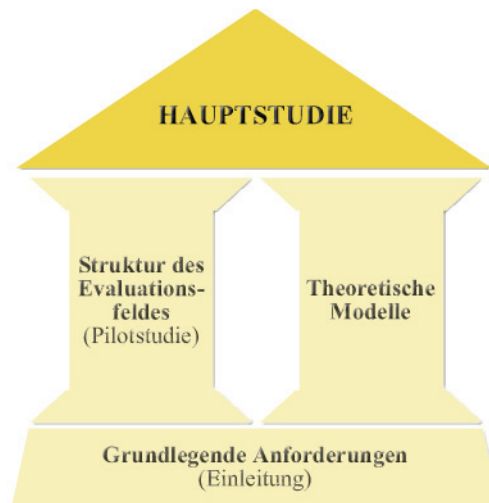
El Hage (1996) konnte anhand gesichteter Studien aus ca. 100 amerikanischen Hochschulen ableiten, dass es möglich ist, Fragebögen zur Bewertung der Lehrenden einzusetzen und sie auch für den Vergleich von Lehrleistungen zu verwenden. Sie konnte zeigen, dass Lehrende und Studierende in nahezu übereinstimmender Art verschiedene Elemente der Lehrqualität unterscheiden, es eine gute Übereinstimmung zwischen den Bewertungen von Kollegen und Studierenden und Selbsteinschätzung gibt und keine generelle Verzerrung aufgrund unterschiedlicher Eigenschaften der Studierenden existiert (El Hage, 1996).

Studentische Lehrevaluation kann demnach valide Resultate erzielen, sofern einige Verfahrensregeln beachtet werden (El Hage, 1996; Diehl, 2001; Rindermann, 1996; Staufenberg, 2001):

- Die Freiwilligkeit der Lehrenden muss Voraussetzung sein. Es dürfen außerdem keine direkten Konsequenzen für die Lehrenden folgen.

- Die Fragebögen müssen mehrere Dimensionen des Unterrichtsverhaltens, also Faktoren der Lehrqualität, erfassen.
- Lehrende dürfen nur in Dimensionen beurteilt werden, für die sie verantwortlich sind und die sie selbst beeinflussen können.
- Jede Dimension muss durch mehrer Items abgefragt werden.
- Die Items müssen von Beobachtbarem ausgehen.
- Die Beurteilungsskala sollte zwischen 3 und 7 Punkte aufweisen.
- Den Beteiligten muss Anonymität zugesichert sein.

## 5 HAUPTSTUDIE



Sowohl die Ergebnisse der Pilotstudie als auch die theoretischen Modelle zu pädagogischer Kompetenz zeigen wichtige Faktoren und Kriterien auf, die bei der Konzeption und Durchführung der Hauptstudie Beachtung finden müssen.

Einerseits konnten durch die Pilotstudie die Rahmenbedingungen des Praktikums aufgedeckt und Konsequenzen für die Feldevaluation, die Hauptstudie, abgeleitet werden. Es ergaben sich hinsichtlich der zu überprüfenden Rahmenbedingungen Kriterien innerhalb von vier Bereichen, welche bei der Evaluation des Ausbildungspraktikums wichtig sind. Die das Ausbildungsprogramm beeinflussenden Faktoren der Bereiche (1) Ziele der Ausbildung, (2) Personenbedingungen, (3) Systembedingungen und (4) Prüfungen werden aufgrund dessen in die Datenerhebung mit einbezogen. Damit ergeben sich für die Evaluation in der Hauptstudie wichtige Moderatorvariablen, welche zusätzlich erhoben werden müssen.

Andererseits konnte die Aufarbeitung des Forschungsstandes zur Definition, dem Training und zur Evaluation pädagogischer Kompetenz notwendige Hinweise liefern, um eine Überprüfung des Erwerbs dieser Kompetenz innerhalb der Fahrlehrerausbildung zu ermöglichen. So hat sich dabei gezeigt, dass sich pädagogische Kompetenz in spezifischem Wis-

sen und Können des Fahrlehrers, aber auch im praktischen Handeln, dem Unterrichten zeigt. Für die Hauptstudie bedeutet dies, dass beide Bereiche in die Evaluation mit einbezogen werden müssen, wenn pädagogische Kompetenz überprüft werden soll, insbesondere dann, wenn dies das Hauptkriterium ist, an dem der Erfolg der reformierten Ausbildung festgemacht werden muss, da eine Kontrollgruppe nicht zur Verfügung steht.

Des Weiteren konnten Vor- und Nachteile von Methoden zur Evaluation des Wissens und Könnens und des Unterrichtes herausgearbeitet werden. Dies ermöglicht unter Abwägung des jeweiligen Nutzens eine konstruktive Auswahl des in der Hauptstudie verwendeten Instrumentariums. So ist hier z.B. aufgrund fehlender Vergleichsgruppen die Verwendung von kriteriumsorientierter Messung angebracht (Klauer, 1987).

Die Analyse der verschiedenen Förderungsmethoden pädagogischer Kompetenz und der Ausbildung zum Fahrlehrer hat zudem ergeben, dass nach bisherigem Forschungsstand darauf geschlossen werden kann, dass die Art und Weise der Fahrlehrerausbildung den Erwerb pädagogischer Kompetenz aus theoretischer Perspektive grundsätzlich ermöglicht. Dem Ausbildungssystem liegt die Überzeugung zugrunde, dass Kompetenzerwerb in einer sequentiellen Abfolge der Vermittlung vom deklarativen hin zum anwendungsbezogenen Wissen erfolgt. Dabei ist die Erprobung und Übung des Wissens in der Praxis integriert, um den Transfer des Wissens sicherzustellen. Dies liefert Hinweise für die Hauptstudie, insbesondere für die Zeitpunkte, zu denen die verschiedenen Kriterien der pädagogischen Kompetenz gemessen werden können und sollten.

Im Folgenden wird die Konzeption und Durchführung der Hauptstudie beschrieben, wobei im Kapitel „Methode“ auf das Design der Datenerhebung sowie auf die Stichprobe eingegangen wird. Im Kapitel 6 werden die Ergebnisse nach einzelnen erhobenen Bereichen dargestellt. Anschließend werden diese im Kapitel 7.1 diskutiert, um abschließend im Kapitel 7.2 Empfehlungen für die Ausbildungsstrukturen abzuleiten und im Kapitel 7.3 die

Umsetzbarkeit der Standards für die Evaluationsforschung von Rost (2000) zu diskutieren.

## 5.1 Methode

### 5.1.1 Design

Die Datenerhebung erfolgte, sofern möglich, im Rahmen eines Vor-Nachtest-Designs zu verschiedenen Messzeitpunkten an einer systematisch ausgewählten Stichprobe mittels verschiedener Messinstrumente, deren Konstruktion auf bewährten Instrumenten zur Evaluation von Lehr- und Trainingsmaßnahmen basiert.

Weil der Gesetzgeber für die Einführung der reformierten Fahrlehrerausbildung keine Übergangsfristen vorgesehen hat, war ein direkter Vergleich des alten mit dem neuen Ausbildungssystem nicht möglich. Um wenigstens den Einfluss des Instrumentariums bzw. der Untersuchung selbst zu kontrollieren, werden nicht bei allen Probanden sowohl Vor- als auch Nachtestmessungen vorgenommen, sondern bei einer Gruppe von Fahrlehreranwärtern nur Nachtesterhebungen durchgeführt.

Um Aussagen über die Wirksamkeit der Praktika und eine Einschätzung der Didaktik-, Diagnostik- und Beratungskompetenz von Fahrlehreranwärtern zu ermöglichen und gleichzeitig die Rahmenbedingungen zu kontrollieren, kamen verschiedene Erhebungsinstrumente zum Einsatz:

1. Akzeptanzfragebogen,
2. Fragebogen zu den organisatorischen Rahmenbedingungen,
3. Fragebogen zu Lehrstoffangebot und –gewichtung,
4. Fragebogen zu Prüfungsinhalten,
5. Lehrzielorientierter Wissenstest mit vorheriger Lehrzielanalyse,
6. Lehrzielanalyse,
7. Fallbearbeitung,

8. Unterrichtsbeurteilung,
9. Typisierung des Fahrlehreranwärters,
10. Expertenbeurteilung von Unterrichtsausschnitten auf Video (Videostudie),
11. Erhebung der Prüfungsdaten durch Telefoninterviews.

Das Instrumentarium hatte die Aufgabe, Daten zu erfassen, welche Aufschluss geben sollen über: 1) die pädagogische Kompetenz der Fahrlehreranwärter, 2) die Akzeptanz und Umsetzung der Ausbildungsziele sowie die Zielangemessenheit, 3) personenbezogene motivationale, ökonomische und soziale Rahmenbedingungen, 4) die organisatorischen Bedingungen des Ausbildungspraktikums und 5) die Inhaltsvalidität der Prüfungen und die Varianz der Prüfungsinhalte. Tabelle 9 zeigt die Zuordnung der einzelnen Messinstrumente zu diesen fünf Bereichen. Detaillierte Informationen zu den einzelnen Instrumenten sind im folgenden Kapitel 6 Ergebnisse dargestellt.

Tabelle 9 Zuordnung der Messinstrumente

Instrument		1 Kompetenz	2 Ziele	3 Person	4 Organisa- tion	5 Prüfungen
1	Praktikumsakzeptanz		X		X	
2	Rahmenbedingungen		X	X	X	
3	Lehrstoffangebot und -gewichtung		X			
4	Prüfungsinhalte		X			X
5	Wissenstest	X	X			
6	Lehrzielanalyse		X			
7	Fallbeurteilung	X				
8	Unterrichtsbeurteilung	X				
9	Typisierung des Fahrlehreranwärters	X				
10	Videostudie	X				
11	Prüfungsdaten		X			X

Die Datenerhebung selbst erfolgte zu vier verschiedenen Messzeitpunkten. Daten wurden

dabei von Fahrlehreranwärtern, Ausbildungsfahrlehrern, Fahrschülern und Prüfungsausschüssen erhoben. Die Datenerhebung erfolgte in den Ausbildungsstätten sowie in den an der Durchführung des Praktikums beteiligten Ausbildungsfahrschulen.

Abbildung 2 zeigt den an der Fahrlehrerausbildung ausgerichteten Zeitplan des Instrumenteneinsatzes mit Messzeitpunkten und Erhebungsorten. Dabei handelt es sich um eine grobe Zeitplanung des Instrumenteneinsatzes anhand der Ausbildungsphasen der Fahrlehrerausbildung, da eine genaue Terminangabe aufgrund unterschiedlicher Ausbildungszeiten an verschiedenen Ausbildungsstätten kaum möglich ist. Bereits die theoretische Ausbildungsphase, die ca. 5 Monate in Anspruch nimmt, findet in den einzelnen Ausbildungsstätten zu unterschiedlichen Zeitpunkten statt. Zusätzlich kommt es für den Fahrlehreranwärter zu einer unbestimmten Wartezeit von ca. 4-5 Wochen bis zum tatsächlichen Beginn des Praktikums.



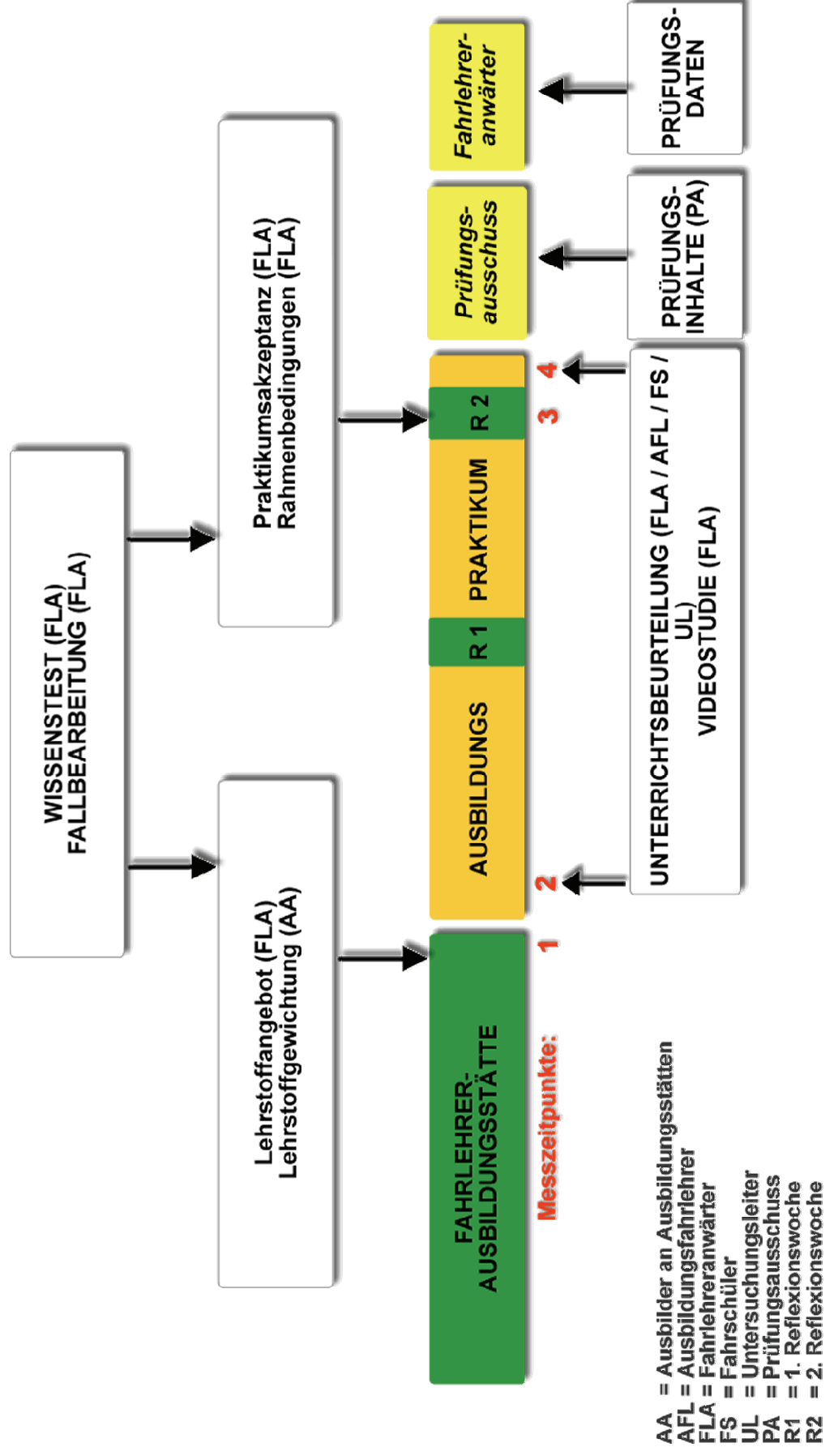


Abbildung 2 Datenerhebungsdesign

*Messzeitpunkt I:*

Zum Messzeitpunkt I fanden Befragungen jeweils gegen Ende der Ausbildung in den *Ausbildungsstätten* statt. Folgende Instrumente wurden zu diesem Zeitpunkt eingesetzt:

- 5 Lehrzielorientierter Wissenstest (Vortest)
- 7 Fallbearbeitung (Vortest)
- 3 Fragebogen zu Lehrstoffangebot und -gewichtung

*Messzeitpunkt II:*

Die darauf folgenden Erhebungen erfolgten zu Beginn des Ausbildungspraktikums (Messzeitpunkt II) an der jeweiligen *Ausbildungsfahrschule*. Nachdem der Fahrlehreranwärter seinen ersten theoretischen und praktischen Unterricht gegeben hatte, erfolgte eine Unterrichtsbeurteilung (8) und Typisierung (9) anhand von Fragebögen zur Fremd- und Selbsteinschätzung durch Fahrschüler, Ausbildungsfahrlehrer, Untersuchungsleiter und durch den Fahrlehreranwärter selbst. Damit war die Vortestphase abgeschlossen.

*Messzeitpunkt III:*

Da das 2. Reflexionsseminar am Ende des Ausbildungspraktikums angesiedelt ist und somit die Möglichkeit bestand, den gesamten Ausbildungslehrgang gemeinsam zu testen, eignete es sich besonders gut als Erhebungszeitpunkt für eine Vielzahl von Instrumenten der Nachtestphase. Eingesetzt wurden zum III. Messzeitpunkt:

- 5 Lehrzielorientierter Wissenstest (als Nachtest)
- 7 Fallbearbeitung (als Nachtest)
- 1 Akzeptanzfragebogen
- 2 Fragebogen zu den Rahmenbedingungen

*Messzeitpunkt IV:*

Der Messzeitpunkt IV fand ebenfalls am Ende des Ausbildungspraktikums statt. Allerdings war hier der Erhebungsort die *Ausbildungsfahrschule*, da die Unterrichtsbeurteilung (8) und Typisierung (9) neben den Fahrlehreranwärtern wiederum durch Fahrschüler und Ausbildungsfahrlehrer erfolgte. Zusätzlich wurde zu diesem Zeitpunkt eine Videostudie (10) mit einer kleinen Teilstichprobe von 10 Fahrlehreranwärtern durchgeführt.

Nach Abschluss der Fahrlehrerausbildung wurden anhand von Telefoninterviews mit den Fahrlehreranwärtern die Prüfungsdaten (11) erhoben.

Unabhängig von dem zeitlichen Ablauf der Fahrlehrerausbildung wurde den verschiedenen Prüfungsausschüssen der Fragebogen zu den Prüfungsinhalten (4) vorgelegt.

*5.1.2 Stichprobe*

Mit Änderung der Fahrlehrerausbildung zum 1.1.1999 haben sich die Ausbildungsdauer und damit die Kosten für eine Ausbildung zum Fahrlehrer mehr als verdoppelt. Gleichzeitig ist bei bereits zuvor bestehendem Überangebot an Fahrschulen die Zahl der Fahrschüler zurückgegangen. Weil die Kosten der Fahrlehrerausbildung in der Regel von den Auszubildenden selbst getragen werden, hat sich mit dem ungünstiger gewordenen Aufwand bzw. der ungünstiger gewordenen Ertragssituation die Zahl der Fahrlehreranwärter drastisch verringert.

Statt der zum Zeitpunkt der Planung erwarteten ca. 700 Fahrlehreranwärter pro Jahr wurden im zivilen Bereich nur etwa 300 Personen pro Jahr zu Fahrlehrern ausgebildet. Im Jahr 2002 haben etwa 190 Personen die Ausbildung an Fahrlehrerausbildungsstätten beendet und sich unmittelbar anschließend an die theoretische Ausbildung den Fachkundeprüfungen unterzogen. Zusätzlich verzögerte sich bei einem Teil der Fahrlehreranwärter der Eintritt in das Praktikum durch Wartezeit auf Wiederholungsprüfungen oder Suche nach ei-

nem geeigneten Praktikumsplatz. Unter diesen schwierigen Rahmenbedingungen ist es gelungen, Daten von insgesamt 410 Fahrlehreranwärtern zu erheben. Es konnten 7 verschiedene Ausbildungsstätten (Beilngries, Kirchheim/Teck, Braunschweig, Bielefeld, Düsseldorf, Dresden und Gera) zur Unterstützung der Studie gewonnen werden, wobei Daten in 23 Ausbildungslehrgängen erhoben wurden. Außerdem konnten ca. 60 Fahrschulen zur Teilnahme an der Studie gewonnen werden. Die Daten wurden in einem Zeitraum von ca. 2 Jahren, von Mai 2002 bis Juni 2004, erhoben. Tabelle 10 zeigt die jeweilige Stichprobengröße der einbezogenen Fahrlehreranwärter zu den verschiedenen Messzeitpunkten I bis IV. Die Gesamtanzahl der in die Studie je Messzeitpunkt einbezogenen Fahrlehreranwärter wird in der Zeile „Gesamt“ dargestellt. Zusätzlich ist in der Tabelle erkennbar, welche Fahrlehreranwärter zu welchen Messzeitpunkten zur Teilnahme gewonnen werden konnten. Somit konnten z.B. 4 Fahrlehreranwärter zu allen vier Messzeitpunkten befragt werden (Zeile 1). Von 36 Fahrlehreranwärtern dagegen konnten Daten zum Messzeitpunkt I und III erhoben werden (Zeile 6).

Tabelle 10 Stichprobe der einbezogenen Fahrlehreranwärter

Zeilennummer	Messzeitpunkte				Anzahl FLA	
	I	II	III	IV		
1	X	X	X	X	4	
2	X	X	X		1	
3	X	X			4	
4	X	X		X	5	
5	X		X	X	1	
6	X		X		36	
7	X				71	
8	X			X	4	Messzeitpunkt I in der Ausbildungsstätte
9		X	X	X	16	
10		X	X		4	Messzeitpunkt II in der Fahrschule (Beginn Praktikum)
11		X			1	
12		X		X	1	
13			X	X	3	Messzeitpunkt III in der Ausbildungsstätte
14			X		259	
15				X	0	Messzeitpunkt IV in der Fahrschule (Ende Praktikum)
Gesamt N	126	36	324	34	410	

## 6 ERGEBNISSE

Aufgrund der Komplexität der Stichprobenstruktur und der Vielzahl der Instrumente werden die Ergebnisse sequenziell anhand der einzelnen erhobenen Bereiche dargestellt. Somit kann die Übersicht gewahrt bleiben. Die Diskussion und Interpretation der Ergebnisse erfolgt schließlich in Kapitel 7.

### 6.1 Akzeptanz des Praktikums

#### *6.1.1 Fragestellung*

Die subjektive Zufriedenheit mit den einzelnen Bereichen der Ausbildung stellt ein wichtiges Kriterium für die Güte und Wirksamkeit der Ausbildung und des Praktikums dar. Empfinden die Fahrlehreranwärter die Anforderungen, die im Praktikum an sie gestellt werden und die organisatorischen Rahmenbedingungen wie Dauer, Zeitpunkt und Betreuung im Praktikum, als sinnvoll und zufrieden stellend, ist ein motivationaler Faktor für den Erfolg der Ausbildung erfüllt. Zufriedenheit mit der Ausbildung gibt Auskunft darüber, inwiefern die Ziele und Erwartungen der Fahrlehreranwärter erfüllt bzw. nicht erfüllt worden sind. Aus diesem Grund ergeben sich folgende Fragestellungen:

- Wie zufrieden sind die Fahrlehreranwärter mit dem Ausbildungspraktikum?
- Für wie sinnvoll und nützlich halten sie einzelne Bedingungen im Praktikum?

#### *6.1.2 Methode und Durchführung*

Die Akzeptanz des neu eingeführten Ausbildungspraktikums unter Fahrlehreranwärtern wurde mittels eines Fragebogens erfasst. Dazu wurde ein an der Pädagogischen Hochschule Erfurt entwickelter Fragebogen zur Studentenzufriedenheit, der ursprünglich für den gesetzlich vorgeschriebenen Lehrbericht entwickelt worden war und der sich dort bewährt hat, an die hier vorliegende Fragestellung angepasst.

Der Fragebogen unterscheidet verschiedene praktikumsrelevante Bereiche: Ausbildungsfahrschule, Ausbildungsfahrlehrer und Reflexionswochen. Zu jedem Bereich wurden die Zufriedenheit und die Einschätzung der Nützlichkeit durch mehrere Items erfragt (Anhang B). Abschließend wurde das Praktikum als Ganzes angesprochen, um eine Einschätzung über alle Bereiche zu erhalten. Es handelt sich um einen Fragebogen mit einer Beurteilungsskala mit vier Differenzierungen von *sehr unzufrieden* (1) bis hin zu *sehr zufrieden* (4). Die Antwortmöglichkeiten waren durch „Smilies“ dargestellt. Für die Auswertung wurden die grafischen Antwortmöglichkeiten in Zahlen transformiert. Dabei erhielt das Icon ☹☹, das die Aussage *sehr unzufrieden* symbolisiert, den Skalenwert 1, das Icon ☹ den Wert 2, das Icon ☺ den Wert 3 und das Icon ☺☺, welches die Aussage *sehr zufrieden* symbolisiert den Skalenwert 4.

Der Fragebogen wurde den Fahrlehreranwärtern ohne Zeitbeschränkung zum Messzeitpunkt III, in der 2. Reflexionswoche, zur Bearbeitung vorgelegt.

Zusätzlich wurden zum Messzeitpunkt III mit den Fahrlehreranwärtern Gruppengespräche anhand eines halbstrukturierten Interviewleitfadens geführt, um weitere Informationen zu erhalten (Anhang C).

### 6.1.3 Ergebnisse

Den Fragebogen zur Akzeptanz des Praktikums bearbeiteten insgesamt 253 Fahrlehreranwärter am Ende ihres Praktikums. Es zeigte sich, dass die Probanden mit dem Praktikum im Mittel *zufrieden* sind ( $\bar{x} = 3,00$  auf einer Skala von 1 für *sehr unzufrieden* bis 4 für *sehr zufrieden*). Die Zufriedenheit mit den einzelnen Bereichen des Praktikums stellt Tabelle 11 anhand der Mittelwerte mit dazugehöriger Standardabweichung sowie Minimum und Maximum der Urteile dar. Dabei handelt es sich um Mittelwerte der einzelnen Skalen zu den vier Bereichen Ausbildungsfahrschule, Ausbildungsfahrlehrer, Reflexionswochen und

Praktikum allgemein.

Tabelle 11 Akzeptanz des Praktikums

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
Ausbildungsfahrschule	253	1,00	4,00	3,20	0,64
Ausbildungsfahrlehrer	253	1,00	4,00	2,97	0,85
Reflexionswochen	253	1,00	4,00	2,88	0,70
Praktikum allgemein	252	1,78	3,89	2,93	0,43

### *Ausbildungsfahrschule und Ausbildungsfahrlehrer*

Die befragten Fahrlehreranwärter sind zu 47,8% mit ihrer Ausbildungsfahrschule *sehr zufrieden*, zu 39,5% *zufrieden*, zu 9,5% *unzufrieden* und zu 3,2% *sehr unzufrieden*. Gefragt nach der Qualität der dortigen Fahrlehrerausbildung und Fahrschülerausbildung zeigen sich folgende Ergebnisse (Abbildung 3 und Abbildung 4):

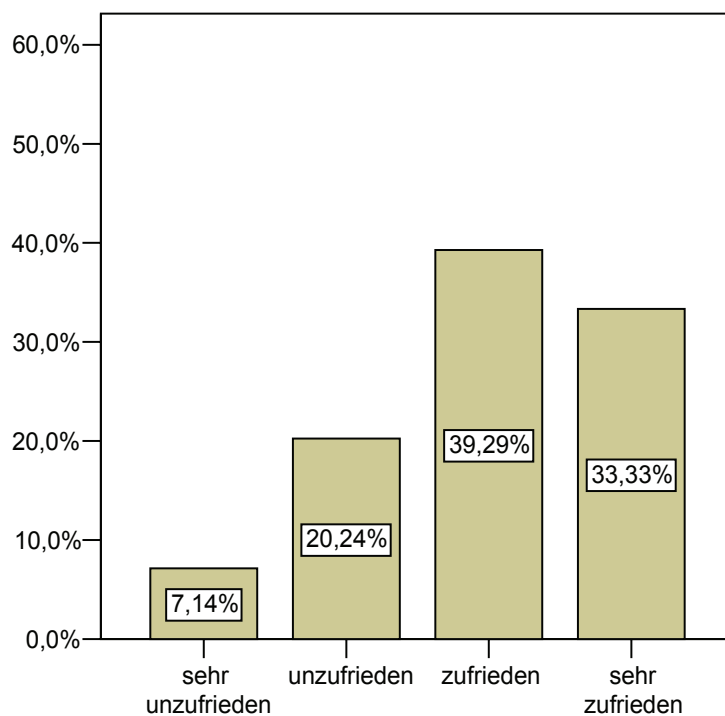


Abbildung 3 Qualität der Fahrlehrerausbildung

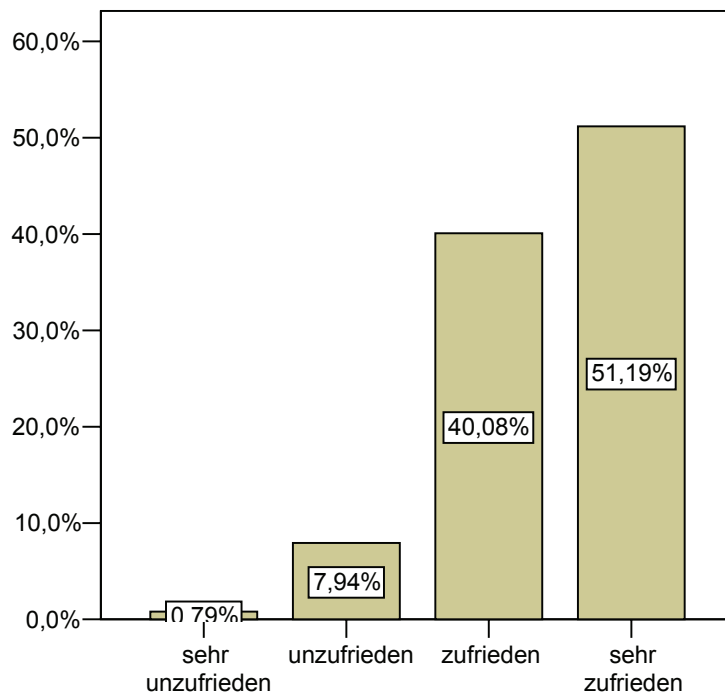


Abbildung 4 Qualität der Fahrschulerausbildung

Insgesamt zeigt sich, dass die Fahrlehreranwärter zufriedener mit der Fahrschulerausbildung ( $\bar{x} = 3,42$ ;  $sd = 0,672$ ) als mit der Fahrlehrerausbildung ( $\bar{x} = 2,99$ ;  $sd = 0,908$ ) in den Ausbildungsfahrschulen sind. Dieser Unterschied ist statistisch signifikant (Wilcoxon Test:  $Z = -7,95$ ;  $p < 0,01$ ;  $d = 0,54$ ). Dieser Unterschied könnte darauf zurückzuführen sein, dass die Ausbildungsfahrlehrer für die Ausbildung von Fahrschülern besser und intensiver ausgebildet wurden als auf die Ausbildung von Fahrlehrern. Desweiteren besitzen sie wesentlich mehr Erfahrung in der Fahrschüler- als in der Fahrlehrerausbildung.

Mit den in der Fahrschule verfügbaren Arbeitsmaterialien sind die Befragten *zufrieden* ( $\bar{x} = 3,09$ ;  $sd = 0,835$ ). Auch mit dem Ausbildungsfahrlehrer sind die Fahrlehreranwärter im Allgemeinen *zufrieden* ( $\bar{x} = 3,19$ ;  $sd = 0,880$ ). Die fachliche Betreuung des Ausbildungsfahrlehrers wird von 34,9% als *sehr zufrieden*, von 32,5% als *zufrieden* stellend beurteilt. 23,4% der Befragten waren damit *unzufrieden* und 9,1% *sehr unzufrieden*. Auch hinsichtlich der Zufriedenheit mit der zeitlichen Verfügbarkeit des Ausbildungsfahrlehrers zeigt sich ein ähnliches Bild (Tabelle 12):



Tabelle 12 Zufriedenheit der Fahrlehreranwärter mit der zeitlichen Verfügbarkeit des Ausbildungsfahrlehrers

Zeitliche Verfügbarkeit des Ausbildungsfahrlehrers	Häufigkeit	Prozent
sehr unzufrieden	35	13,9
unzufrieden	59	23,4
zufrieden	85	33,7
sehr zufrieden	73	29,0
Total	252	100,0

Gefragt nach der Zufriedenheit mit der didaktischen Kompetenz des Ausbildungsfahrlehrers geben 34,1% an *sehr zufrieden*, 39,8% *zufrieden*, 20,5% *unzufrieden* und 5,6% *sehr unzufrieden* zu sein.

### *Reflexionswochen*

Der Großteil der befragten Fahrlehreranwärter ist insgesamt mit den Reflexionswochen *zufrieden* ( $\bar{x} = 2,71$ ;  $sd = 0,874$ ); 17,4% geben an, *sehr zufrieden* und 36,2% *zufrieden* damit zu sein. Andererseits sind aber 36,4% *unzufrieden* oder *sehr unzufrieden*. Auch Zeitpunkt und Themenauswahl der Reflexionswochen werden von den meisten als *zufrieden* stellend kategorisiert, wie Tabelle 13 deutlich zeigt:

Tabelle 13 Zufriedenheit der Fahrlehreranwärter mit Zeitpunkt und Themenauswahl der Reflexionswochen

in %	Zeitpunkt	Themenauswahl
sehr unzufrieden	7,1	11,1
unzufrieden	19,4	22,6
zufrieden	52,0	46,4
sehr zufrieden	21,4	19,8

Gefragt danach, für wie sinnvoll die Reflexionswochen für die Ausbildung und für die Prüfungsvorbereitung gehalten werden, ergaben sich nachstehende Ergebnisse: 29,0% halten die Reflexionswochen für *sehr sinnvoll*, 41,7% für *sinnvoll*, 21% für *nicht sehr sinnvoll* und 8,3% für *sinnlos* für die Fahrlehrerausbildung. Hinsichtlich der Beurteilung, wie

*sinnvoll* sie für die Prüfungsvorbereitung sind, zeigt sich ein noch deutlicheres Bild: 38,2% halten die Reflexionswochen für die Vorbereitung auf die Prüfungen für *sehr sinnvoll*, 42,2% für *sinnvoll*, 15,5% für *nicht sehr sinnvoll* und nur 4,0% für *sinnlos*. Die Reflexionswochen werden damit für die Prüfungsvorbereitung ( $\bar{x} = 3,15$ ;  $sd = 0,824$ ) als statistisch signifikant *sinnvoller* eingeschätzt als für die Ausbildung ( $\bar{x} = 2,91$ ;  $sd = 0,910$ ) (Wilcoxon Test:  $Z = -5,281$ ;  $p < 0,01$ ;  $d = 0,28$ ).

Auch die Länge der Reflexionswochen ist für die meisten der befragten Fahrlehreranwärter *zufrieden* stellend. 79,0% geben an, dass die Reflexionswochen nicht länger und 70,9% dass sie nicht kürzer sein sollten.

### *Praktikum allgemein*

Auch das Praktikum insgesamt wird positiv bewertet. Sowohl Dauer, Anforderungen als auch die Arbeitsbelastung werden durchschnittlich mit *zufrieden* kategorisiert. Die genaue Verteilung in Prozent ist in Tabelle 14 dargestellt:

Tabelle 14 Zufriedenheit der Fahrlehreranwärter mit dem Praktikum insgesamt

in %	Praktikum insgesamt	Anforderungen im Praktikum	Dauer des Praktikums	Arbeitsbelastung im Praktikum
sehr unzufrieden	6,3	6,8	12,7	11,2
unzufrieden	17,5	20,7	27,8	22,8
zufrieden	52,4	52,6	48,4	49,6
sehr zufrieden	23,8	19,9	11,1	16,4

Auch wenn ein Teil der Fahrlehreranwärter mit bestimmten Rahmenbedingungen im Praktikum *unzufrieden* ist, wird es für die eigene Ausbildung, die spätere Berufspraxis und zur Ergänzung der theoretischen Ausbildung als *nutzbringend* und notwendig angesehen. 36,5% der Befragten halten das Praktikum für die eigene Ausbildung für *sehr nutzbringend*, 45,2% für *nutzbringend*, 13,5% für *nicht sehr nutzbringend* und nur 4,8% für *nutzlos*. Auch für die Berufspraxis wird es als *notwendig* und *nutzbringend* eingeschätzt.

36,5% halten es für *sehr notwendig*, 44,8% für *notwendig*, 13,5% für *nicht sehr notwendig* und 5,2% für *überhaupt nicht notwendig*. 36,7% der Fahrlehreranwärter schätzen es als *sehr nutzbringend* und *sehr notwendig* als Ergänzung zur theoretischen Ausbildung ein, 46,2% als *notwendig* und *nutzbringend*, 11,2% als *nicht sehr notwendig* und *nutzbringend* und 6,0% für *nutzlos* und *überhaupt nicht notwendig*.

Gefragt nach der Einschätzung verschiedener Reglementierungen und Vorgehensweisen innerhalb des Praktikums zeigte sich wiederum generell eine grundlegende Zufriedenheit mit den Regelungen. Ein gegenteiliger Trend findet sich allerdings bei der Frage nach der Berichtsheftpflicht und dem Musterberichtsheft. Die einzelnen Ergebnisse sind nachfolgend dargestellt (Abbildung 5, Tabelle 15).

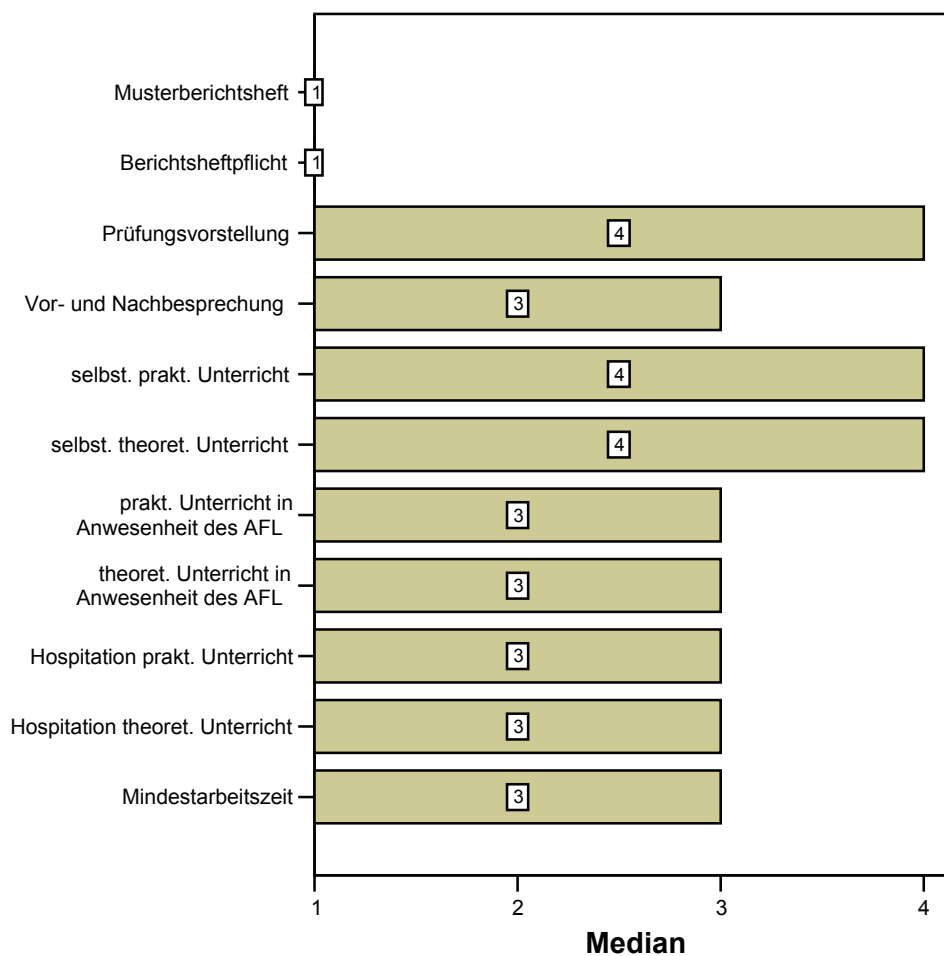


Abbildung 5 Mittlere Einschätzung der Reglementierungen und Vorgehensweisen im Praktikum durch die Fahrlehreranwärter (Median)

Tabelle 15 Verteilung der Einschätzungen zur Reglementierungen und Vorgehensweisen im Praktikum durch die Fahrlehreranwärter

in %	Sinnlos	nicht sehr sinnvoll	sinnvoll	sehr sinnvoll
Art des Musterberichtsheftes	63,8	26,4	6,0	3,8
Berichtsheftpflicht	63,2	24,0	10,0	2,8
Die Pflicht Fahrschüler zur Prüfung vorzustellen	1,6	4,5	31,6	62,3
Vor- und Nachbesprechungen des theoretischen und praktischen Unterrichtes	3,7	16,0	49,6	30,7
Selbständig erteilten praktischen Unterricht	0,4	0,8	27,6	71,2
Selbständig erteilten theoretischen Unterricht	1,2	1,2	36,9	60,6
Praktischen Unterricht in Anwesenheit des Ausbildungsfahrlehrers	3,2	11,3	53,6	31,9
Theoretischen Unterricht in Anwesenheit des Ausbildungsfahrlehrers	4,4	19,4	49,2	27,0
Hospitation im praktischen Unterricht	2,4	12,0	47,8	37,8
Hospitation im Theorieunterricht	8,8	17,5	45,0	28,7
Mindestarbeitszeit	8,0	14,4	48,8	28,8

Auf die Frage, ob es Dinge gibt, die man nur im Praktikum lernt, antworteten 175 von 246 Fahrlehreranwärtern mit „ja“. Es wurden 234 Angaben dazu gemacht, welche Dinge man nur im Praktikum lernt, wobei einige Fahrlehreranwärter mehrere Angaben machten. 85 mal wurde dabei der Umgang mit den Fahrschülern genannt, wobei besonders der Umgang mit heterogenen Gruppen, verschiedenen Charakteren und Jugendlichen hervorgehoben wurde. 35 mal wurde die Unterrichtsgestaltung genannt. Es wurde angegeben, dass das Praktikum besonders die Fertigkeiten bei der Ausarbeitung von Unterricht und das Erlernen und Anwenden von Methoden fördere. Weitere Dinge, die man nur im Praktikum erlernen kann, waren das praktische Arbeiten an sich, das eigenständige Halten von theoretischem und praktischem Unterricht (n=28), die Konfrontation mit und das Kennen lernen des Berufsalltages und dessen Vor- und Nachteile (n=24) sowie die Möglichkeit, die gelernte Theorie auf die Praxis anwenden zu können (n=21). Als ein anderer wichtiger Vorteil des Praktikums wurde der Umgang mit Prüfungsangst von Fahrschülern und deren Handhabung sowie die Prüfungsvorbereitung und der Umgang mit Prüfungen genannt

(n=14). (Weitere Angaben sind im Anhang D zu finden).

Allerdings vermissen 59 von 236 Fahrlehreranwärtern Dinge im Praktikum, die man lernen müsste. Um welche Dinge es sich dabei handelt, zeigen die nachfolgend dargestellten Antworten (nicht alle Probanden, die „ja“ angekreuzt haben, machten auch weitere Angaben): 19 mal wurde die fehlende pädagogische Unterstützung im Praktikum genannt. Die Fahrlehreranwärter beklagten die fehlende Fachkenntnis des Ausbildungsfahrlehrers im Fach Pädagogik, durch welche es ihnen nicht möglich war, das Gelernte auf die Praxis anzuwenden und Feedback sowie fachliche Unterstützung zu erhalten. Dies mag im Speziellen daran liegen, dass die Ausbildungsfahrlehrer, die derzeit Fahrlehreranwärter im Praktikum betreuen, nach dem alten System ausgebildet wurden, wobei das Fach Pädagogik eine nicht so große Rolle wie in der jetzigen Ausbildung spielte. Weiterhin wurde von 12 Fahrlehreranwärtern vermisst, mit in die Büroarbeit und Verwaltung der Fahrschule (Abwicklung, Anmeldung, Abrechnung) einbezogen worden zu sein. 6 Fahrlehreranwärtern fehlte im Praktikum die direkte Prüfungsvorbereitung auf die anschließenden Lehrproben. Von 5 Fahrlehreranwärtern wurde die Betreuung und Zeit des Ausbildungsfahrlehrers für ihre Ausbildung vermisst. (Weitere Angaben sind im Anhang D zu finden).

Gefragt danach, ob das Praktikum so weiter geführt werden soll wie bisher, antworteten 159 von 246 Fahrlehreranwärtern (65%) mit „nein“. Zur Frage „Was sollte geändert werden?“, wurden von den 159 Fahrlehreranwärtern insgesamt 230 Vorschläge genannt. Gewünschte Änderungen betrafen vorwiegend das Berichtsheft, wobei 82 mal die Abschaffung und 29 mal eine Reduktion des Berichtsheftes gefordert wurde. Hinsichtlich der Zeitdauer des Praktikums gab es konträre Angaben, 31 mal wurde eine zeitliche Verkürzung und 5 mal eine zeitliche Verlängerung des Praktikums gefordert. Auch zum Zeitpunkt, zu welchem das Praktikum derzeit stattfindet, gab es Vorschläge: 3 mal wurde vorgeschlagen, das Praktikum komplett parallel zur theoretischen Ausbildung stattfinden zu lassen, einmal

wenigstens die Hospitationszeit in die theoretische Ausbildungsphase zu verlagern. 23 Fahrlehreranwärter fordern eine erhöhte Kontrolle bzw. eine bessere Ausbildung des Ausbildungsfahrlehrers und 9 eine bessere Betreuung durch selbigen. 6 Personen plädieren für die Abschaffung des Praktikums und 6 Fahrlehreranwärter fordern eine Integration der Ausbildung in das Duale System. Auch zu dieser Frage gaben 7 Fahrlehreranwärter an, mehr und bessere Anleitung von Pädagogen zu benötigen, und sie schlagen vor, Pädagogen der Fahrlehrerakademie mit ins Praktikum einzubeziehen, um eine Art „Personal Trainer“ zu bekommen, oder aber den Ausbildungsfahrlehrer mehr mit in die Pädagogik in der Ausbildungsstätte zu integrieren. 3 mal wird auch ein verstärkter Austausch zur Wissensreflexion mit den Dozenten der Ausbildungsstätte und die Möglichkeit, verschiedene Ausbildungsfahrschulen kennen zu lernen, um Vergleichsmöglichkeiten zu haben und Einblick in verschiedene Ausbildungsmethoden zu erhalten, gefordert (Weitere Änderungsvorschläge sind im Anhang D zu finden).

Auch wenn einige Dinge im Praktikum von den Fahrlehreranwärtern vermisst werden und Veränderungen gefordert werden, geben 94,8% von 249 Fahrlehreranwärtern an, dass die dort gesammelten Erfahrungen *wichtig* für die zukünftige Tätigkeit sind. Ebenso geben 87,1% von 240 Fahrlehreranwärtern an, dass das Praktikum für sie persönlich erfolgreich war. 31 Fahrlehreranwärter geben dagegen an, dass das Praktikum für sie nicht erfolgreich verlief. Als Begründung werden von 10 Fahrlehreranwärtern die mangelnde Unterstützung bzw. Erfahrung seitens des Ausbildungsfahrlehrers angegeben, 7 Fahrlehreranwärter halten das Praktikum für überflüssig und sagen, sie hätten dort nichts gelernt, und 4 haben erst nach der Prüfung bemerkt, dass es für sie nicht erfolgreich war. 2 Fahrlehreranwärter geben an, als billige Arbeitskraft ausgebeutet worden zu sein, 2 gaben an, zu wenig Möglichkeiten gehabt zu haben, praktische Erfahrungen zu sammeln, und zu wenig Feedback bekommen zu haben. Außerdem wurden genannt: zu hoher Gesamtaufwand, dadurch

Defizite bei Berichtsheft (n=1); Unsicherheit über den eigenen Leistungsstand hinsichtlich der Prüfung (n=1); „Kenne schon alles von 4jähriger Arbeit im Betrieb“ (n=1).

Um zu erfahren, inwiefern die Fahrlehreranwärter innerhalb des Praktikums (außerhalb der Reflexionswochen) Kontakt zu ihrer Ausbildungsstätte haben, wurde auch danach gefragt. 43,3% der 247 Befragten beantworteten diese Frage mit „ja“. Für 78,0% war dieser Kontakt auch nützlich, für 6,3% dagegen nicht. Als Gründe dafür, warum die Fahrlehreranwärter keinen Kontakt zur Ausbildungsstelle hatten, gaben 34 Fahrlehreranwärter an, gar keinen Bedarf bzw. keine Fragen oder Probleme gehabt zu haben. 6 mal wurde angegeben, dass die Fragen und Probleme auch von anderen beantwortet bzw. gelöst werden konnten, wie vom Ausbildungsfahrlehrer, Kollegen oder in den Reflexionswochen. Weitere Gründe waren: keine Zeit (n=5), die örtliche Entfernung (n=4), „sie (Ausbildungsstätten) kümmern sich nicht um einen (nehmen nur Geld)“ (n=4), Probleme mit Bezahlung der Ausbildungskosten (n=1) und „mir konnte keiner helfen“ (n=1).

### *Gruppengespräche*

Zum Messzeitpunkt I wurden insgesamt 14 Gruppengespräche mit Fahrlehreranwärtern geführt. Dabei wurden die Themenbereiche Praktikum allgemein, Pädagogikunterricht, Ausbildungsfahrschulen, Ausbildungsfahrlehrer und das Berichtsheft angesprochen. Anzumerken ist hierbei, dass vorwiegend diejenigen Fahrlehreranwärter Angaben machten, die Probleme bzw. negative Erfahrungen gemacht hatten. Sie sahen in den Gesprächen die Möglichkeit, diese „los zu werden“. Auch wenn die im Folgenden beschriebenen Daten möglicherweise nicht für die Mehrzahl der Fahrlehreranwärter aussagekräftig sind, so konnten sie Aufschluss darüber geben, um welche Probleme es sich handelt, sofern welche auftreten.

*Praktikum allgemein und Pädagogikunterricht:*

Beinahe einstimmig wurde von den Fahrlehreranwärtern der gute Einblick in die Praxis und das Sammeln von Erfahrungen als positiver Effekt des Praktikums genannt. Die meisten Fahrlehreranwärter gaben an, im Praktikum besonders den Umgang mit den Fahrschülern und das individuelle Eingehen auf unterschiedliche Charaktere sowie selbstständiges Arbeiten bei der Unterrichtsvorbereitung und dem Unterricht selbst zu lernen. Bemängelt wurde jedoch, dass das Praktikum nicht ihren Erwartungen entsprach und dass das in der Ausbildungsstätte Vermittelte zu stark von der Praxis abweicht.

Den Pädagogikunterricht sahen die meisten Fahrlehreranwärter als gute Grundlage für das Praktikum. Sie profitierten von dem Gelernten beim Umgang mit den Fahrschülern und setzten die verschiedenen Methoden bewusst im Unterricht ein. Kritisiert wurden hierbei allerdings der fehlende Praxisbezug und die fehlenden praktischen Erfahrungen der Ausbilder. Oft wurde von Schwierigkeiten, das Gelernte umzusetzen, berichtet und dies nicht zuletzt aufgrund veralteter und festgefahrener Vorstellungen der Ausbildungsfahrlehrer. Nicht wenige Fahrlehreranwärter wünschten sich eine umfangreichere Ausbildung im Umgang mit Fahrschülern und mehr Lehrproben in der Fahrlehrerausbildungsstätte.

Von einigen Fahrlehreranwärter kam der Vorschlag, das Praktikum in Blöcken schon während der theoretischen Ausbildung zu besuchen, um einen stärkeren Praxisbezug herzustellen und um mit Lehrern die bestehenden Probleme in der Anwendung des Gelernten zu besprechen.

*Ausbildungsfahrschule:*

Einige Fahrlehreranwärter berichteten von sehr guter Unterstützung und einem angenehmen Betriebsklima. Zwei mal wurde der Freiraum bei der Unterrichtsgestaltung positiv genannt, aber nur einmal die Aufgeschlossenheit Neuem gegenüber. Die Mehrheit der



Fahrlehreranwärter gab an, sich ausgenutzt und wie eine billige Arbeitskraft zu fühlen. Viele beklagten das fehlende Interesse am Praktikanten und die schlechte Betreuung.

#### *Ausbildungsfahrlehrer:*

Auch die Meinungen über die Ausbildungsfahrlehrer gehen stark auseinander. Ein Teil der Fahrlehreranwärter beschrieb den Ausbildungsfahrlehrer als sehr freundlich und hilfsbereit. „Der Ausbildungsfahrlehrer gab viele Ratschläge, und man konnte aus seinen Erfahrungen profitieren. Er übte konstruktive Kritik aus und hielt gute Vor- und Nachbesprechungen ab.“ Dieses Feedback ist für viele Fahrlehreranwärter sehr wichtig. Die Fahrlehreranwärter berichteten über gegenseitigen Erfahrungsaustausch mit dem Ausbildungsfahrlehrer, wobei auch dieser Verbesserungsvorschläge vom Fahrlehreranwärter annahm.

Andere Fahrlehreranwärter dagegen berichteten von großen pädagogischen Defiziten ihrer Ausbildungsfahrlehrer. Er wurde als nicht kompetent beschrieben, und der Fahrlehreranwärter konnte wenig von ihm lernen. Es mangelte an Zeit und Motivation für die Betreuung. Sehr oft wurde kritisiert, dass der Ausbildungsfahrlehrer keine Kenntnisse im Umgang mit dem Praktikanten hatte und es anscheinend an Rahmenrichtlinien für dessen Ausbildung fehlt. Der Fahrlehreranwärter fühlte sich allein gelassen, bekam keine Hilfestellung und wurde schlecht bis gar nicht betreut. Außerdem fühlten sich viele Fahrlehreranwärter ins kalte Wasser geworfen, da der Ausbildungsfahrlehrer zu hohe Erwartungen an den Kenntnisstand und die Erfahrung des Fahrlehreranwärters hatte. Oft wurden die Vor- und Nachbesprechungen und das fehlende Feedback kritisiert.

#### *Berichtsheft:*

Im Allgemeinen wird das Berichtsheft als nützlich für die Unterrichtsvorbereitung und Selbstreflexion wahrgenommen. Die Vorlagen und Anleitungen werden als gute Grundlage

angesehen. Allerdings wurde übereinstimmend bemängelt, dass das Berichtsheft zu umfangreich und detailliert zu führen sei. Es wird als große Belastung empfunden und als zu zeitaufwendig. Die meisten Fahrlehreranwärter hatten Schwierigkeiten beim Ausfüllen, da es zu kompliziert oder aufwendig war. Viele Fahrlehreranwärter gaben an, aus Zeitmangel das Berichtsheft von Kollegen kopiert zu haben. Die Vorlagen auf Diskette werden als sehr fehlerhaft bezeichnet. Es besteht der einhellige Wunsch nach Vereinfachung des Berichtsheftes. Manche Ausbildungsfahrlehrer fühlten sich durch das Berichtsheft kontrolliert.

### *Zusammenfassung*

Die Ergebnisse des Fragebogens und der Gruppengespräche zum Thema Akzeptanz des Praktikums zeigen deutlich, dass die Fahrlehreranwärter im Durchschnitt sowohl mit dem Praktikum allgemein als auch mit den einzelnen Bereichen Ausbildungsfahrschule, Ausbildungsfahrlehrer und Reflexionswochen *zufrieden* sind. Ein Viertel der befragten Fahrlehreranwärter ist generell über alle Bereiche betrachtet *unzufrieden* mit dem Praktikum. Rund 80% der Fahrlehreranwärter jedoch halten das Praktikum in ihrer eigenen Ausbildung für *nutzbringend* und sehen es als *notwendig* für die spätere Berufspraxis an. Ca. 95% geben an, dass die im Praktikum gemachten Erfahrungen für die zukünftige Tätigkeit wichtig sind. Im Praktikum wird laut Fahrlehreranwärter insbesondere der Umgang mit den Fahrschülern und heterogenen Gruppen trainiert sowie die Unterrichtsgestaltung verbessert.

Wenn kritisiert wird, werden vorwiegend Probleme mit dem Berichtsheft, die mangelnde pädagogische Unterstützung während des Praktikums und die mangelnde Betreuung durch den Ausbildungsfahrlehrer genannt. Insbesondere das Berichtsheft in seiner derzeitigen Form wird von rund 90% der Befragten als *nicht sehr sinnvoll* kategorisiert.

Hinsichtlich der Reflexionswochen zeigt sich außerdem, dass sie insbesondere für die Prü-

fungsvorbereitung als *nutzbringend* angesehen werden.

## 6.2 Organisatorische Rahmenbedingungen

### 6.2.1 Fragestellung

Sowohl personenbezogene motivationale, ökonomische und soziale Rahmenbedingungen als auch Aspekte der Ausbildungsorganisation wie Anzahl gehaltener Unterrichtsstunden oder die Ausstattung der Ausbildungsfahrschule haben sich in der Pilotstudie als relevante Rahmenbedingungen für die Wirksamkeitsuntersuchung des Ausbildungspraktikums in der Fahrlehrerausbildung erwiesen. Demnach ergeben sich unter anderem folgende Fragestellungen hinsichtlich der organisatorischen Rahmenbedingungen:

- Welche Personenmerkmale zeichnen die Fahrlehreranwärter aus?
- Wie ist das Praktikum in den Ausbildungsfahrschulen organisiert?
- Wie gestaltet sich die Betreuung durch den Ausbildungsfahrlehrer?
- Wie gut fühlt sich der Ausbildungsfahrlehrer auf die Ausbildung eines Fahrlehreranwärters vorbereitet?
- Wie zufrieden ist der Ausbildungsfahrlehrer mit seiner Ausbildung zum Ausbildungsfahrlehrer?

### 6.2.2 Methode und Durchführung

Soweit möglich, wurden Variablen erhoben, die potentiell den Ausbildungserfolg beeinflussen. Dazu wurde ein standardisierter Erhebungsbogen entwickelt, der Variablen zu drei Kernbereichen umfasst (Anhang E):

- Ausbildungsfahrschule und Ausbildungsfahrlehrer,
- Praktikum,
- Fahrlehreranwärter.

Die einzelnen Variablen haben sich nach Auswertung der Ergebnisse der Pilotstudie als wichtige Rahmenbedingungen erwiesen, die vermutlich einen erheblichen Einfluss auf den Ausbildungserfolg haben.

Außerdem wurden via Telefoninterview mit Fahrlehreranwärtern weitere organisatorische Rahmenbedingungen erhoben, wie z.B. Wechsel der Ausbildungsfahrschule und Tätigkeit nach Abschluss der Ausbildung.

Um zusätzlich Informationen zur Ausbildung zum Ausbildungsfahrlehrer zu erhalten, wurde ein standardisierter Fragebogen entwickelt (Anhang F), der den Ausbildungsfahrlehrern zusammen mit der Unterrichtsbeurteilung zum Messzeitpunkt I vorgelegt wurde.

Der Fragebogen zu den Rahmenbedingungen wurde am Ende des Praktikums zum Messzeitpunkt III in der 2. Reflexionswoche eingesetzt. Das Telefoninterview wurde, wie in Kapitel 6.8.2 noch beschrieben wird, nach Abschluss der Fahrlehrerausbildung durchgeführt.

### *6.2.3 Ergebnisse*

Der Fragebogen zu den Rahmenbedingungen wurde von 257 Fahrlehreranwärtern bearbeitet, wobei nicht zu allen Fragen vollständige Daten vorliegen, da nicht alle Fragen von jedem Fahrlehreranwärter beantwortet wurden. Im Folgenden werden die Ergebnisse des Fragebogens nach den erfragten Bereichen: Fahrlehreranwärter, Ausbildungsfahrlehrer und Ausbildungsfahrschule sowie Praktikum allgemein dargestellt. Anschließend werden die im Telefoninterview erhobenen Rahmenbedingungen aufgezeigt.

#### *Personenmerkmale der Fahrlehreranwärter*

Das Alter der Befragten liegt zwischen 21 und 54 Jahren. Im Mittel sind die Fahrlehreranwärter ca. 31 Jahre alt ( $\bar{x} = 30,75$ ;  $sd = 7,58$ ). 81,6% davon sind männlich und 18,4% weiblich. Somit überwiegt, wie auch bereits die Ergebnisse der Pilotstudie erwarten ließen,

der Anteil an männlichen Fahrlehreranwärtern.

Betrachtet man den Schulabschluss der befragten Fahrlehreranwärter, zeigt sich, dass 78% einen Realschul- oder einen höheren Abschluss vorweisen können, 29,2% besitzen die Fachhochschulreife oder Hochschulreife. Abbildung 6 zeigt die Verteilung der Schulabschlüsse der befragten Fahrlehreranwärter in Prozent:

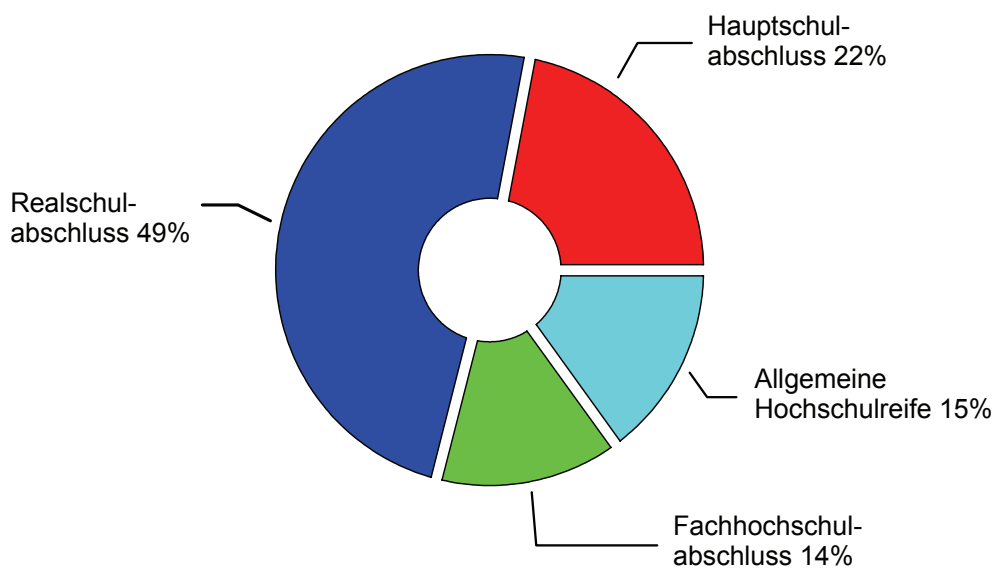


Abbildung 6 Schulabschluss der Fahrlehreranwärter

85,3% der Befragten weisen Berufserfahrung auf. Die Länge der Berufserfahrung variiert zwischen  $\frac{1}{2}$  und 35 Jahren, im Durchschnitt haben die Fahrlehreranwärter ca. 9 Jahre Berufserfahrung, bevor sie die Ausbildung zum Fahrlehrer antreten ( $\bar{x} = 8,81$ ;  $sd = 7,13$ ). Die Berufe, in denen die Fahrlehreranwärter zuvor gearbeitet haben bzw. die sie erlernt haben, variieren ebenfalls stark. Besonders häufig sind Mechaniker und Handwerker als Berufsgruppe vertreten. Abbildung 7 zeigt die Verteilung in Prozent getrennt nach Berufsgruppen:

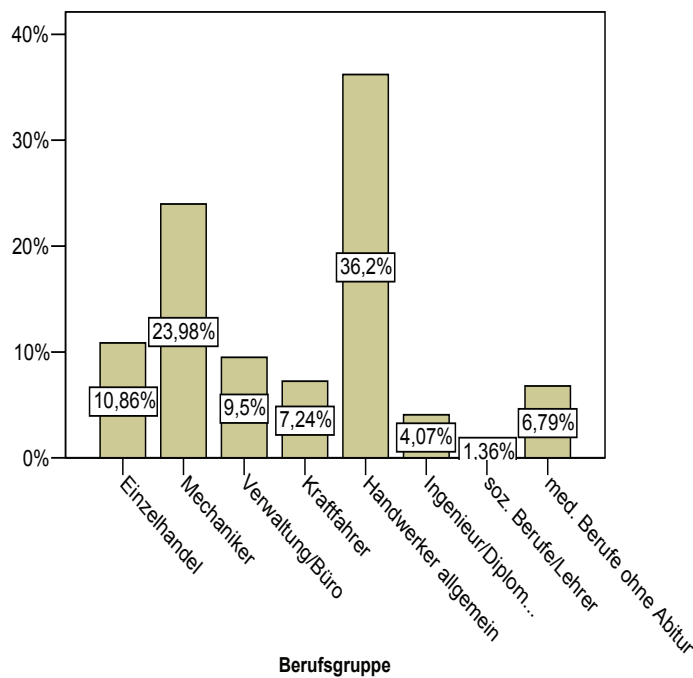


Abbildung 7 Berufsgruppen des Ausbildungsberufs der Fahrlehreranwärter

Da es sich bei der Ausbildung zum Fahrlehrer um einen Fortbildungsberuf handelt und er oftmals zu der normalen finanziellen und persönlichen Belastung der ersten Berufsausbildung zusätzlichen Aufwand erfordert, wurde auch dies als Variable der Rahmenbedingungen in den Fragebogen aufgenommen. Dabei zeigt sich, dass für 54% der Befragten die Ausbildung mit erheblichem finanziellen Aufwand und für 27,8% mit mittlerem finanziellen Aufwand verbunden ist. Hinsichtlich des persönlichen Aufwandes bezüglich der Ausbildung zeigt sich ein ähnliches Bild: 51% verbinden die Ausbildung mit erheblichem persönlichen Aufwand und 37,2 % mit mittlerem persönlichen Aufwand.

#### *Rahmenbedingungen der Ausbildungsfahrschule und der Ausbildungsfahrlehrer*

Die befragten Fahrlehreranwärter absolvierten ihr Praktikum in Ausbildungsfahrschulen in unterschiedlichen Bundesländern. Die Verteilung der in der Studie integrierten Ausbildungsfahrschulen auf die einzelnen Bundesländer zeigt Abbildung 8:

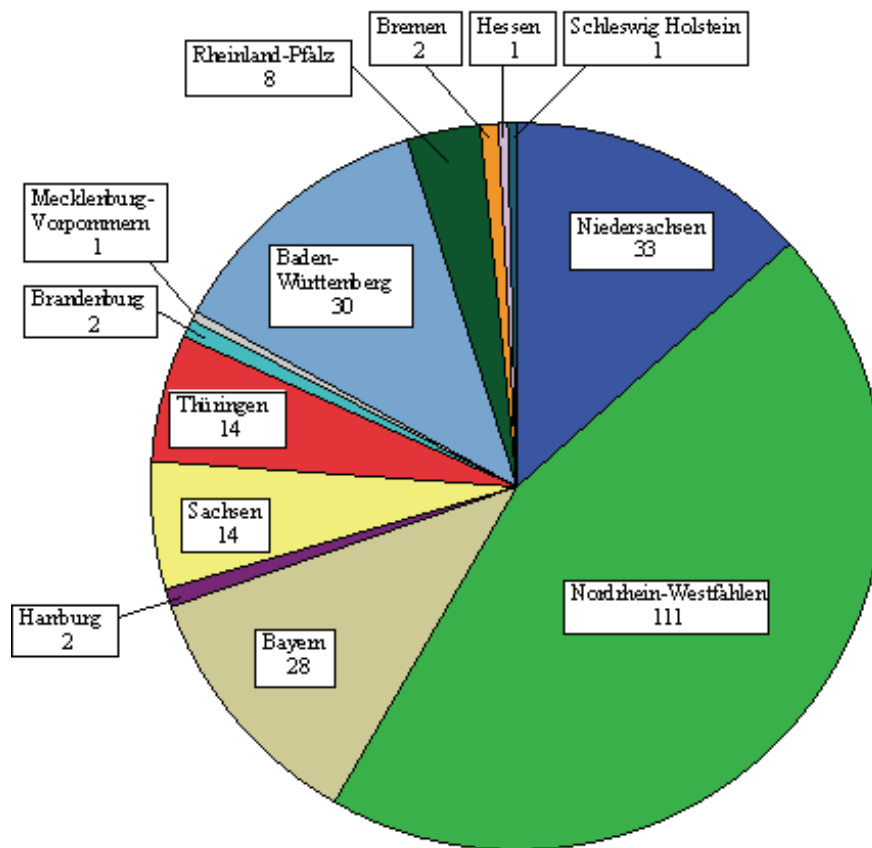


Abbildung 8 Verteilung der Anzahl der Ausbildungsfahrschulen nach Bundesländern

Nur 16,5% der Ausbildungsfahrschulen der befragten Fahrlehreranwärter sind Betriebe der Eltern oder Verwandten. 83,5% absolvieren somit ihr Praktikum in einem selbst gewählten fremden Betrieb. An den Ausbildungsfahrschulen sind zwischen 1 und 28 Fahrlehrer beschäftigt, wobei im Durchschnitt rund 4 Fahrlehrer angestellt sind ( $\bar{x} = 3,76$ ;  $sd = 3,05$ ). Die Ausstattung dieser Fahrschulen hinsichtlich Unterrichtsraum, Fahrzeugen und didaktischen Hilfsmitteln wird von den Fahrlehreranwärtern durchschnittlich (auf einer Skala von *gut* über *ausreichend* bis *schlecht*) als *gut* bewertet. Die Ausstattung des Unterrichtsraumes wird von 70,4% als *gut* und von 26,1% als *ausreichend* bewertet und die Ausstattung mit Fahrzeugen sogar von 89,8% der Fahrlehreranwärter als *gut* eingeschätzt. Zwar etwas schlechter, jedoch von 60,3% der Befragten als *gut* und 35,4% der Befragten als *ausreichend*, wird die Ausstattung der Ausbildungsfahrschulen an didaktischen Hilfsmitteln beurteilt.

Auf die Frage, ob in den Ausbildungsfahrschulen die Fahrstrecken in den Fahrstunden jeweils in Abhängigkeit vom Übungsfortschritt des Fahrschülers geplant werden, antworteten 49,6% *sehr gründlich*, 46,1% *teilweise* und nur 4,2% *gar nicht*. Auch die Frage nach der Vorbereitung der Ausbildungsfahrschulen auf die Durchführung des Praktikums wurde von 11,3% mit *gar nicht* angegeben. 41,6% dagegen beantworteten diese Frage mit *sehr gründlich* und 47,1% mit *teilweise*.

#### *Rahmenbedingungen im Praktikum allgemein*

Befragt nach der Vergütung im Praktikum gaben 48,9% der Fahrlehreranwärter an, dass sie keine Vergütung erhalten haben. 36,4% erhielten einen monatlichen Lohn von unter 500 Euro, 13,4% zwischen 500-1000 Euro und 1,3% mehr als 1000 Euro (siehe auch Abbildung 9).

Die wöchentliche Arbeitszeit der Praktikanten beträgt durchschnittlich 40 Stunden pro Woche. 84,7% gaben an, ca. 40 Stunden pro Woche zu arbeiten, 13,3% mehr als 40 Stunden, wobei 8,2% nicht mehr als 50 Stunden, 2,7% bis 60 Stunden und 2,4% mehr als 60 Stunden pro Woche arbeiteten (siehe auch Abbildung 10). Dabei wurden durchschnittlich 5 Stunden pro Woche Theorieunterricht ( $\bar{x}=4,75$ ;  $sd=2,65$ ) und 29 Fahrstunden gegeben ( $\bar{x}=29,42$ ;  $sd=8,89$ ). 66,9% hatten dabei die Zeit, Unterrichts- und Fahrstunden innerhalb ihrer Arbeitszeit vor- und nachzubereiten, 33,1% dagegen nicht.



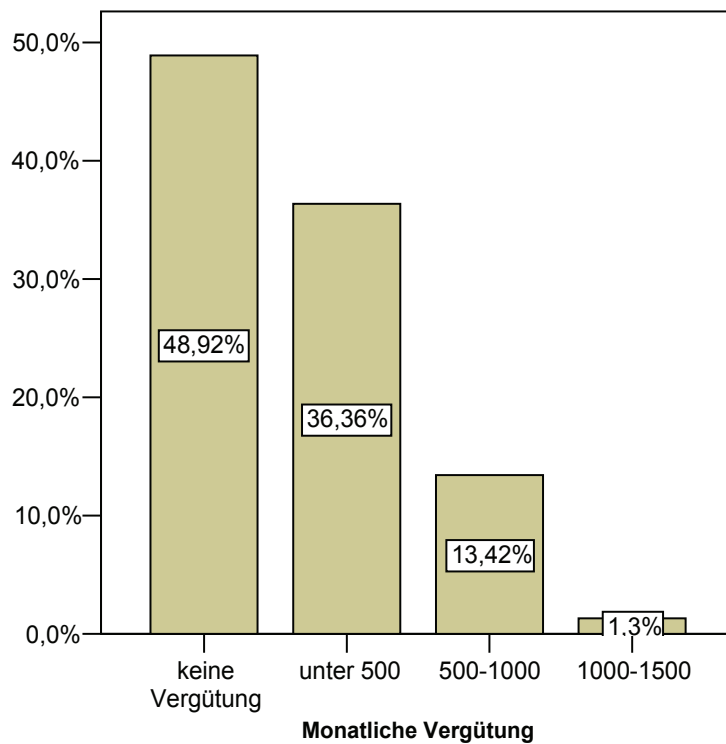


Abbildung 9 Monatliche Vergütung der Fahrlehreranwärter (Euro): Prozentuale Häufigkeit pro Vergütungskategorie

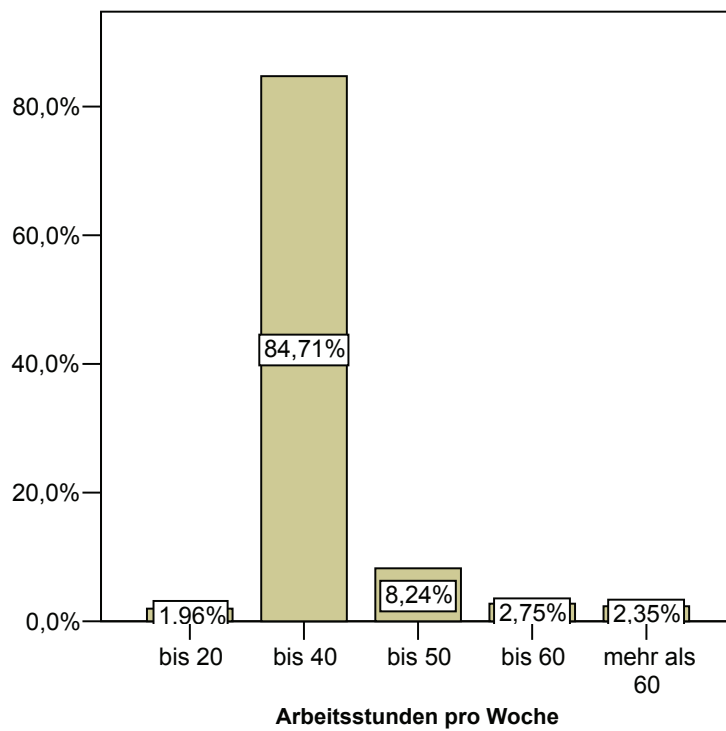


Abbildung 10 Durchschnittliche Arbeitszeit der Fahrlehreranwärter (Stunden pro Woche): Prozentuale Häufigkeit pro Arbeitszeitkategorie

Die Betreuung der Fahrlehreranwärter erfolgte bei 78,6% vom Fahrschuleigner und bei 16,7% von einem angestellten Fahrlehrer. Nur ein Prozentsatz von 4,7% gab an, von niemandem betreut worden zu sein. Die Zusammenarbeit mit dem Ausbildungsfahrlehrer wurde von den meisten als *gut* oder *sehr gut* beurteilt, wie die Abbildung 11 zeigt:

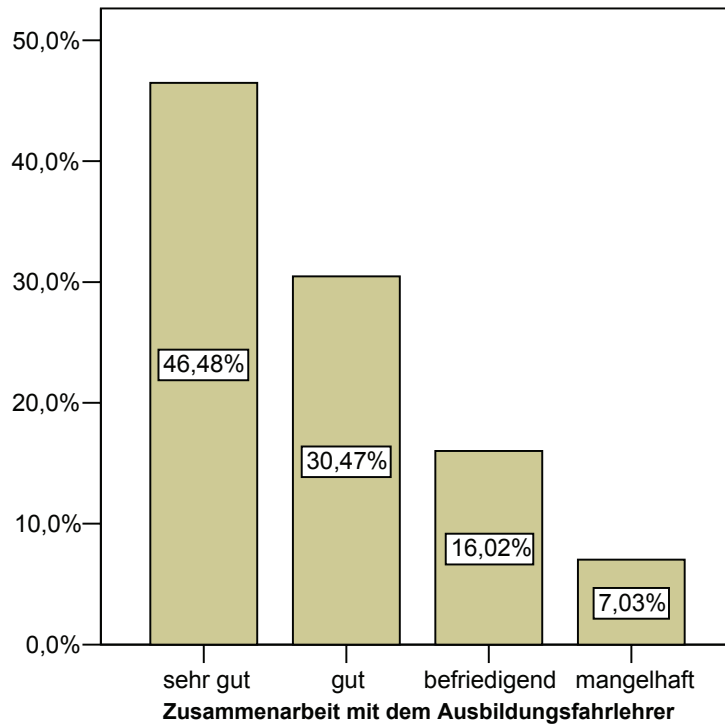


Abbildung 11 Einschätzung der Zusammenarbeit mit dem Ausbildungsfahrlehrer: Prozentuale Häufigkeit pro Beurteilungskategorie

### *Rahmenbedingungen im Telefoninterview*

Mit dem Telefoninterview nach Abschluss der Ausbildung konnten Daten von 135 Fahrlehreranwärtern erhoben werden, zu denen bereits Daten zum Messzeitpunkt I, II, III oder IV vorlagen. Es wurde, soweit möglich, mit allen Fahrlehreranwärtern, von denen innerhalb der Hauptstudie Daten erhoben wurden, ein Telefoninterview geführt. In die im Folgenden dargestellten Ergebnisse gehen Daten von 119 Befragten ein, die zu den hier beschriebenen Fragen Aussagen getroffen haben. Von diesen Fahrlehreranwärtern schätzten 88,1% das Praktikum *als nützlich* ein und 90,7% gaben an, darin etwas gelernt zu

haben. Auf die Frage hin, wie viel sie im Praktikum gelernt haben, gaben die Befragten auf einer Skala von 1 (sehr viel) bis 6 (sehr wenig) Folgendes an (siehe Abbildung 12):

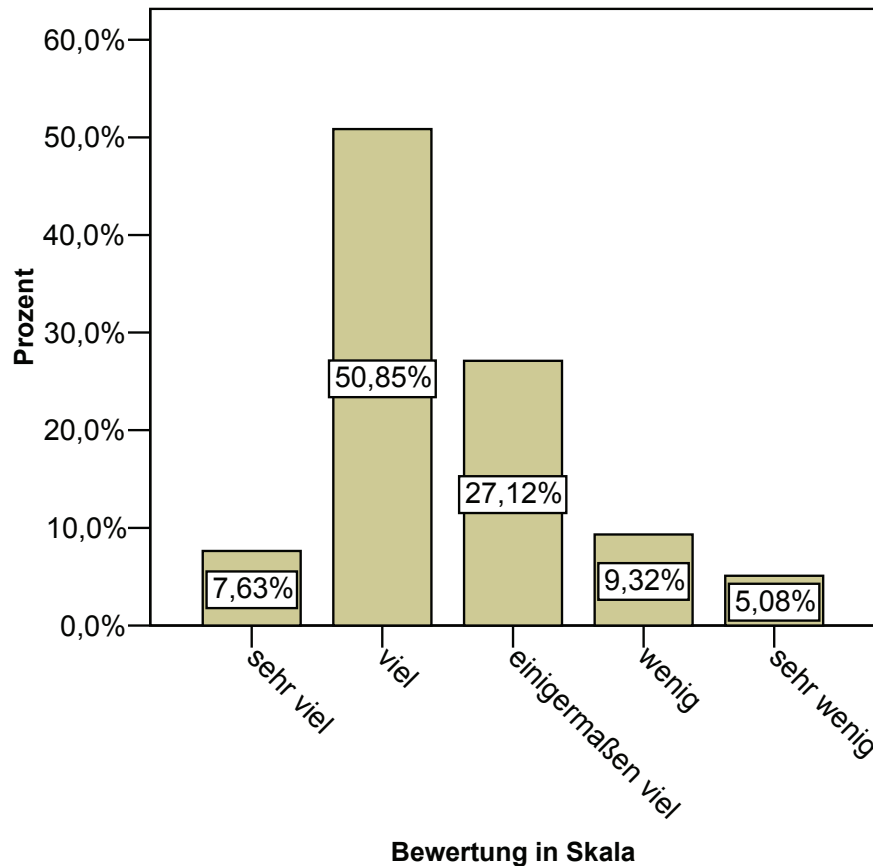


Abbildung 12 Einschätzung der Menge des im Praktikum Gelernten durch die Fahrlehreranwärter

16 von 119 Fahrlehreranwärtern (13,4%) gaben an, die Ausbildungsfahrschule gewechselt zu haben. Gründe für diesen Wechsel waren vorwiegend Probleme mit dem Ausbildungsfahrlehrer (n=7), Unterforderung oder ungenügende Ausbildung (n=3). Weitere Gründe für einen Wechsel, die von einzelnen Personen genannt wurden, waren: Stellenangebot, keine weitere Beschäftigung, nicht bestandene Prüfung, weiter Anfahrtsweg und private Gründe. Bei der Durchführung des Telefoninterviews gaben 81,4% der Fahrlehreranwärter an, nach Abschluss ihrer Ausbildung auch als Fahrlehrer tätig zu sein. Die anderen 18,6% haben derzeit kein Angebot, die Ausbildung abgebrochen oder arbeiten in den alten Berufen, wie z.B. als Kraftfahrer.

*Rahmenbedingungen der Ausbildung zum Ausbildungsfahrlehrer*

In Bezug auf die Ausbildung zum Ausbildungsfahrlehrer konnten Daten von 33 Ausbildungsfahrlehrern erhoben werden. Diese Ausbildung zum Ausbildungsfahrlehrer ist eine Voraussetzung dafür, Fahrlehreranwärter während des Praktikums ausbilden zu dürfen. Sie dauert derzeit 3 Tage und findet vorwiegend an den Ausbildungsstätten statt, welche auch die Ausbildung der Fahrlehrer übernehmen. Die Ausbildungsfahrlehrer, die befragt wurden, wurden selbst alle noch nach dem alten System (vor 1999) zum Fahrlehrer ausgebildet.

Gefragt danach, wie zufrieden die Ausbildungsfahrlehrer mit dem Ausbildungsseminar waren, gaben 42,4% an, *sehr zufrieden*, 54,5% *teilweise zufrieden* und 3,0% *gar nicht zufrieden* zu sein. Die mit dem Ausbildungsseminar verbundenen Gesamtkosten werden von 21,2% der Ausbildungsfahrlehrer als *vollkommen akzeptabel*, von 69,7% als *einigermaßen akzeptabel* und von 9,1% als *völlig überzogen* empfunden. Die Dauer der Ausbildung von drei Tagen wird von 51,5% (n=17) als *ausreichend*, jedoch auch von 39,4% (n=13) der Ausbildungsfahrlehrer als *zu kurz* eingeschätzt. Nur 9,1% (n=3) Ausbildungsfahrlehrer halten das Ausbildungsseminar für *zu lang*. Auf die Frage „Haben Sie im Ausbildungsseminar gelernt, wie man einen Fahrlehreranwärter richtig ausbildet?“ erhielten wir folgende Antworten. 21,1% (n=7) geben an, dies dort *sehr gut*, 60,6% (n=20) dagegen *nur teilweise* und 18,2% (n=6) *gar nicht* gelernt zu haben.

*Zusammenfassung*

Die Ergebnisse zeigen, dass vorwiegend männliche Personen die Ausbildung zum Fahrlehrer aufnehmen (ca. 82%). Im Durchschnitt sind die Fahrlehreranwärter 31 Jahre alt und besitzen zu einem Großteil den Realschulabschluss oder einen höheren Schulabschluss (78%), rund 30% erwarben die Fachhochschul- bzw. Hochschulreife, bevor sie die Ausbil-

dung aufnehmen. Auffällig ist, dass, die wenigsten einen Beruf im pädagogischen Bereich ausübten, vorwiegend sind Mechaniker und Handwerker unter den Fahrlehreranwärtern zu finden.

Weiterhin machen die Ergebnisse deutlich, dass wenige (16,5%) im Betrieb ihrer Eltern bzw. Verwandten das Ausbildungspraktikum absolvieren. Die Ausstattung der Fahrschule sowie die Zusammenarbeit mit den Ausbildungsfahrlehrern werden größtenteils als *sehr gut* oder *gut* beschrieben. Die Ausbildungsfahrschulen scheinen zumindest teilweise auf die Ausbildung eines Fahrlehreranwärters vorbereitet zu sein. Die monatliche Vergütung ist bei einer durchschnittlichen Arbeitszeit von 40 Stunden allerdings sehr gering. Die Hälfte der Befragten erhielt während des Praktikums keine Vergütung.

Nach Abschluss der Ausbildung gelingt rund 80% der Einstieg in den Fahrlehrerberuf.

Die Befragung der Ausbildungsfahrlehrer zur Ausbildung zum Ausbildungsfahrlehrer ergab, dass diese für den Großteil der Befragten zufrieden stellend und mit annehmbaren Kosten verbunden war. 40% der Ausbildungsfahrlehrer hätten sich allerdings eine zeitliche Verlängerung dieses Seminars gewünscht.

### 6.3 Inhaltliche Rahmenbedingungen: Lehrstoffangebot und Prüfungsinhalte

#### 6.3.1 Lehrstoffangebot und -gewichtung

##### 6.3.1.1 Fragestellung

Als für das Evaluationsvorhaben relevant hat sich durch die Pilotstudie die Frage der Umsetzung der Ausbildungsziele erwiesen. Fraglich ist hierbei, ob und inwieweit die Umsetzung der Ausbildungsziele in die tatsächliche Ausbildung gelingt. Bezogen wird sich dabei speziell auf die pädagogischen, didaktischen und diagnostischen Inhalte, da diese das Kernstück der Ausbildungsreform darstellen und laut der Pilotstudie auch der am meisten

diskutierte Teil unter Ausbildern, Fahrlehrern und Fahrschülern ist.

#### 6.3.1.2 Methode und Durchführung

Um dieser Frage nachzugehen, wurde ein standardisierter Fragebogen entwickelt. Dabei handelt es sich um einen Erhebungsbogen, der Fahrlehreranwärtern vorgelegt wurde, um zu überprüfen, ob und in welchem Umfang die Lehrinhalte der Fahrschulpädagogik tatsächlich vermittelt werden und welche Rolle diese in Bezug auf Wichtigkeit und Notwendigkeit in der Ausbildung spielen. Dazu wurden die Ausbildungsziele des Curriculums nach Heilig (1995) verwendet. Somit entstand ein Fragebogen mit 35 Items (Lehrziele des päd. Themenbereiches des Ausbildungscurriculums). Zu jedem Item wurden zwei Fragen gestellt: „Wurde dieses Lehrziel im Unterricht behandelt?“ und „Für wie wichtig halten Sie dieses Lehrziel in der Fahrlehrerausbildung?“ (Anhang G). Dieser Fragebogen wurde zum Messezeitpunkt I in der Ausbildungsstätte eingesetzt.

#### 6.3.1.3 Ergebnisse

Der Fragebogen wurde von 140 Fahrlehreranwärtern bearbeitet. Im Durchschnitt bewerteten die Befragten die Lehrziele auf einer Skala von *völlig unwichtig* (1) über *nicht so wichtig* (2) bis *sehr wichtig* (3), als *sehr wichtig* ( $\bar{x} = 2,72$ ;  $sd = 0,23$ ). Auch die Frage, ob diese Lehrziele im Unterricht behandelt wurden, wurde zu 90,7% mit ja beantwortet. Detaillierte Ergebnisse zu den einzelnen Lehrzielen in Prozent finden sich in Tabelle 16.

Tabelle 16 Ergebnisse der Angaben zur Lehrstoffgewichtung und zum Lehrstoffangebot (Angaben in % der Befragten)

Lehrziele	Lehrstoffgewichtung			Lehrstoffangebot	
in %	völlig unwichtig	nicht so wichtig	sehr wichtig	nicht behandelt	behandelt
Sachgebiete des theoretischen und praktischen Fahrunterrichts kennen	0,0	7,9	92,1	3,6	96,4
Die Fahrschulbildungsordnung kennen und interpretieren	0,0	15,8	84,2	2,9	97,1
Unterrichtsinhalte didaktisch aufbereiten, auswählen und organisieren	0,0	8,0	92,0	3,6	96,4
Lehrpläne und Unterrichtswerke für den theoretischen und praktischen Unterricht analysieren und bewerten	1,4	34,8	63,8	23,1	76,9
Informationen aus geeigneten Quellen beschaffen, um Wissen zu aktualisieren und neue Themen zu erarbeiten	1,4	23,6	75,0	35,1	64,9
Verhaltensziele der Fahrschulbildung und Vermittlungs- und Diagnosemöglichkeiten von Verhaltenszielen kennen	2,2	23,2	74,6	14,5	85,5
„Systematik der Fahrschüler-Ausbildungsziele“ kennen	1,4	12,2	86,4	8,8	91,2
Konkretisieren von Lernzielen	0,0	23,7	76,3	5,2	94,8
Unterricht nach Lernzielen planen und Unterrichtsmaterial danach analysieren	0,7	13,7	85,6	8,8	91,2
Methoden des Fahrschulunterrichts anwenden und fachgerecht einplanen	1,4	15,1	83,5	7,4	92,6
Unterricht zeitlich strukturieren und Strukturierungsmodelle anwenden	2,2	27,5	70,3	14,8	85,2
Methodenkonzeptionen des Fahrschulunterrichts kennen	2,2	27,3	70,5	16,2	83,1
Grundlagen der Wirkweise von Medien kennen	0,0	23,6	76,4	8,2	91,8
Vorgefertigten Medien für den Unterricht analysieren und eigene Medien herstellen	2,9	26,4	70,7	30,4	69,6
Bedienung von Medien	2,9	34,1	60,0	37,6	62,4
Medien lehrzielorientiert in den Unterricht einplanen	0,7	10,1	89,2	6,7	93,3
Techniken für das Lehrverhalten mit Medien kennen und anwenden	4,3	21,4	74,3	25,4	74,6
Lernprozesse beim Fahrenlernen kennen und diese nach dem Prinzip der Passung organisieren	1,5	20,3	78,2	28,5	71,5
Lernvoraussetzungen einschätzen	0,7	19,6	79,7	20,5	79,5
Lernstörungen und –probleme mit deren Ursachen und Vermeidungsmöglichkeiten kennen	0,7	10,9	88,4	22,9	77,1
Unterrichtsprinzipien kennen	1,4	22,5	76,1	4,5	95,5

Lehrziele	Lehrstoffgewichtung			Lehrstoffangebot	
	völlig unwichtig	nicht so wichtig	sehr wichtig	nicht behandelt	behandelt
in %					
Unterricht mit Hilfe von Unterrichtsfaktoren analysieren, planen und realisieren	2,3	33,3	64,4	26,7	73,3
Rollenprobleme von Fahrlehrern kennen	7,3	32,1	60,6	36,0	64,0
Grundlagen der Unterrichts- und Erziehungsstilforschung kennen und verstehen	6,7	45,2	48,1	30,1	69,9
Fahrlehrerverhalten analysieren und beurteilen	4,4	20,6	75,0	33,3	66,7
Kennen der Grundlagen der Kommunikationspsychologie	2,2	23,7	74,1	7,4	92,6
Didaktisch auf unterschiedliche Situationen und auf Eigenheiten besonderer Gruppen einstellen	0,7	18,7	80,6	13,2	86,8
Prüfungsängste realisieren und abbauen	0,7	10,7	88,6	18,7	81,3
Fahr- und Prüfungsleistung von Fahr- schülern beobachten, registrieren, beurteilen und mitteilen	0,0	12,9	87,1	31,9	68,1
Gesprächsmethoden und typische Beratungssituationen kennen	2,9	37,2	59,9	24,8	75,2
Fahrschüler beraten	1,4	15,8	82,7	31,6	68,4
Aufbau und Organisation des Fahr- schulwesens und der Verkehrssicher- heitsarbeit kennen	2,9	36,8	60,3	26,5	73,5
Geschichte und Entwicklungsmöglich- keiten des Fahrlehrerberufs kennen	20,1	57,6	22,3	32,6	67,4
Berufsprobleme von Fahrlehrern ken- nen	2,9	31,2	65,9	32,4	67,6



### 6.3.2 Prüfungsinhalte

#### 6.3.2.1 Fragestellung

Durch die Pilotstudie konnte als ein zentrales Ergebnis hinsichtlich der Prüfungsinhalte gezeigt werden: Es muss davon ausgegangen werden, dass die Ausbildungs- und Prüfungsinhalte zumindest zum Teil voneinander abweichen und in den Prüfungen teilweise auch solche Inhalte geprüft werden, die nicht Gegenstand der Ausbildung sind und die darüber hinaus möglicherweise noch individueller Variation zwischen verschiedenen Prüfern unterliegen. Damit erhebt sich aus Sicht der Evaluation die grundsätzliche Frage, bis zu welchem Grad die Prüfungsanforderungen in Hinblick auf das Ausbildungscurriculum als lehrzielvalide angesehen werden können, d.h. in welchem Ausmaß tatsächlich die Kompetenzen geprüft werden, die als Ausbildungsziele definiert sind, und ob bzw. in welchem Ausmaß sich die Schwerpunktverlagerung zu pädagogisch-didaktischen Inhalten auch auf die Prüfungsinhalte auswirkt.

#### 6.3.2.2 Methode und Durchführung

Vor dem Hintergrund der Ergebnisse der Pilotstudie wurde ein standardisierter Fragebogen entwickelt, der Aufschluss über die Inhaltsvalidität der Prüfungen und die Varianz der Prüfungsinhalte zwischen Prüfungskommissionen bringen sollte. Dieser Fragebogen wurde den verschiedenen Prüfungsausschüssen zugeschickt und dort von dessen Mitgliedern bearbeitet und zurückgesandt. Dies geschah zeitlich unabhängig vom Ablauf der Fahrlehrerausbildung.

Der Fragebogen bestand aus mehreren Teilen (Anhang H). Im ersten Teil wurden Prüfungsinhalte der letzten Prüfungen des jeweiligen Prüfungsausschussmitgliedes erhoben. Im zweiten Teil wurden Kenntnisse und Fähigkeiten (entnommen aus dem Ausbildungs-

curriculum) aus den Bereichen Verkehrsrecht, Fahrzeugtechnik und Pädagogik aufgelistet. Diese sollten nach folgendem Gesichtspunkt beurteilt werden: Was muss ein Fahrlehreranwärter nach Beendigung der theoretischen Ausbildung wissen, was muss er nach dem Praktikum beherrschen, und was wird durch weitere Berufserfahrung erworben?

#### 6.3.2.3 Ergebnisse

Der Fragebogen wurde von 80 Mitgliedern von Prüfungsausschüssen aus dem gesamten Bundesgebiet bearbeitet.

##### *Teil I: Prüfungsinhalte*

Gefragt nach den wichtigsten Prüfungsinhalten der letzten mündlichen Fachkundeprüfung, wurden Themen aus dem Bereich Pädagogik 41 mal, aus dem Bereich Verkehrsrecht 49 und aus dem Bereich Fahrzeugtechnik 39 mal genannt. Die Prüfungsinhalte teilen sich demnach auf die verschiedenen Themenbereiche relativ gleichmäßig auf.

Die Antworten der Mitglieder der Prüfungsausschüsse zu den Gründen des *Nichtbestehens einer Prüfung* fielen, bezogen auf die mündliche Fachkundeprüfung, ähnlich aus. Inhalte zum Themenbereich Pädagogik wurden als Grund für das Durchfallen 29 mal genannt, Inhalte des Themenbereiches Verkehrsrecht 44 mal und Inhalte des Themenbereiches Fahrzeugtechnik 31 mal. Gründe für das Nichtbestehen im Bereich Pädagogik waren:

- 34,7% fehlendes Grundwissen (z.B. Kennen pädagogischer Fachbegriffe),
- 32,7% fehlendes Wissen zur Unterrichtsplanung,
- 18,4% fehlendes Wissen über Kommunikation im Unterricht,
- 8,2% fehlendes Wissen zu Unterrichtsmethoden.

Weiterhin wurden Inhalte wie Wissen zu Lernprozessen als Grund des Nichtbestehens der mündlichen Fachkundeprüfung genannt.

Dagegen werden hinsichtlich der Gründe des *Nichtbestehens der Lehrproben* vorwiegend pädagogische Themen genannt. Dies verwundert nicht, da es bei den Lehrproben um die Beurteilung der Fähigkeiten des Fahrlehreranwärters geht, theoretischen und praktischen Unterricht zu halten. Abbildung 13 zeigt die Verteilung der Nennungen der Gründe des Nichtbestehens der Lehrproben zu den einzelnen Themengebieten.

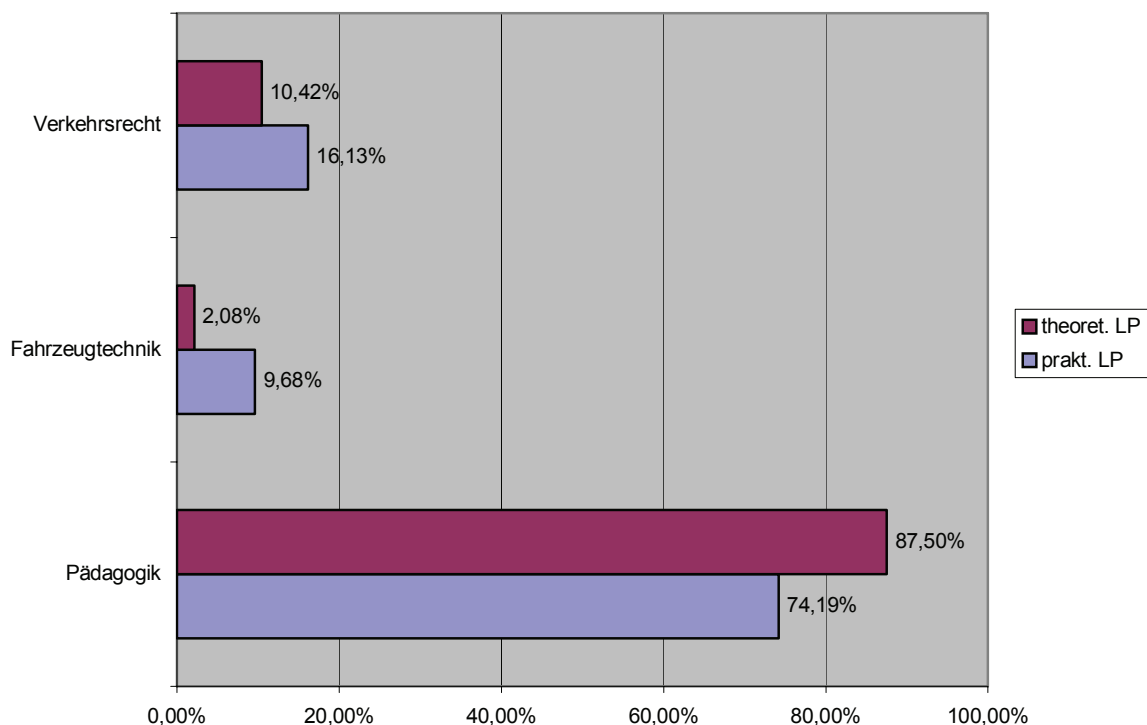


Abbildung 13 Grund des Nichtbestehens der Lehrproben zu den einzelnen Themenbereichen der Fahrlehrerausbildung in Prozent

Inhalte, die im Themenbereich Pädagogik als Grund des Nichtbestehens der *theoretischen Lehrprobe* angegeben wurden, waren:

- Unterrichtsplanung, -vorbereitung und -nachbereitung: 46,8%
- Unterrichtsmethode (Medieneinsatz, methodische Grundlagen, Lehr- und Unterrichtsmethoden, methodisches Vorgehen und Anwendung, Methodenfehler, Durchführungsfehler): 29,3%

- Kommunikation (Rhetorik, Kommunikation mit den Schülern, Umgang mit unterschiedlichem Verhalten, Defizite in der Kommunikation): 8,7%
- Grundwissen in Pädagogik: 6,5%
- Diagnostik (Verhaltensbeobachtungen, wenig Einfühlungsvermögen, Lernkontrolle): 5,4%
- Lernprozesse beim Lernenden (Motivation) 2,2%

Ähnlich verhält es sich, betrachtet man die Inhalte, die im Themenbereich Pädagogik als Grund des Nichtbestehens der *praktischen Lehrproben* angegeben wurden:

- Unterrichtsplanung, -vorbereitung und -nachbereitung: 33,3%
- Diagnostik (Verhaltensbeobachtungen, wenig Einfühlungsvermögen, Lernkontrolle): 25,9%
- Unterrichtsmethode (methodische Grundlagen, Lehr- und Unterrichtsmethoden, methodisches Vorgehen und Anwendung, Methodenfehler, Durchführungsfehler): 22,2%
- Kommunikation (Rhetorik, Kommunikation mit den Schülern, Umgang mit unterschiedlichem Verhalten, Defizite in der Kommunikation): 11,1%
- Grundwissen in Pädagogik: 3,7%
- Selbständigkeit: 3,7%

### *Teil II: Zur Bedeutung unterschiedlicher Prüfungsinhalte*

Befragt danach, was ein Fahrlehreranwärter nach Beendigung der Ausbildung wissen und können muss, was erst nach dem Praktikum beherrscht werden muss und was durch weitere Berufserfahrung erworben wird, zeigen sich folgende Ergebnisse:

Die befragten Mitglieder der Prüfungsausschüsse sind zu einem Großteil der Meinung, dass folgende Kenntnisse und Fähigkeiten bereits nach der theoretischen Ausbildung, also *vor* dem Praktikum, beherrscht werden müssen:

- Wissen über Fahrerlaubnisklassen (100%)
- Wissen um die Bedeutung des Alkohols, anderer Drogen und Medikamente im Straßenverkehr (100%)
- Wissen über das Verhalten an einem Unfallort (97,5%)
- Kenntnisse über das Verkehrsrecht (96,3%)
- Wissen über Aggregate, Motoren und Kraftstoffe (96,2%)
- Wissen zum Thema Fahrphysik (95,0%)
- Wissen im Bereich Gefahrenlehre (95,0%)
- Wissen über Verkehrs- und Betriebssicherheit (93,8%)
- Wissen über elektrische Anlagen (93,6%)
- Rechtskenntnisse aus dem Bereich Steuer- und Versicherungspflicht (87,2%)
- Kennen von Theorien zum Risikoverhalten (83,8%)
- Verstehen des Kraftfahrzeuges als technisches System mit seinen Teilsystemen (81,0%)
- Fähigkeit, vorschriftsmäßig, sicher, gewandt und umweltschonend zu fahren (68,8%)
- Kenntnisse über Nutzung, Wartung, Pflege, Kontrolle, Reparaturmöglichkeiten und Bedienung des Fahrzeuges (62,5%)

Als Kenntnisse und Fähigkeiten, die erst *nach* dem Praktikum beherrscht werden müssen, gaben die Befragten folgendes an:

- Fähigkeit, den Lernstand der Fahrschüler zu diagnostizieren (81,3%)

- Fähigkeit, Theorie- und Praxisunterricht zu analysieren, zu planen und zu gestalten (77,5%)
- Fähigkeit, Fahrschüler zu beraten (75,9%)
- Fähigkeit, Unterrichtsinhalte didaktisch aufzubereiten (72,5%)
- Fähigkeit, Lernvoraussetzungen einzuschätzen (70,0%)

Es lassen sich jedoch auch Kenntnisse und Fähigkeiten finden, über die keine klare Einigkeit bezüglich der Zuordnung zu den Kategorien zu bestehen scheint. Dies verdeutlicht Tabelle 17:

Tabelle 17 Von Prüfern zu verschiedenen Zeitpunkten vorausgesetztes Wissen

Kenntnisse und Fähigkeiten	muss nach der theoretischen Ausbildung beherrscht werden	muss nach dem Praktikum beherrscht werden	wird erst durch Berufserfahrung erworben
Kenntnisse über grundlegende verkehrspolitische und verkehrsplanerische Entwicklung	46,2%	12,8%	41,0%
Fähigkeit, im Straßenverkehr mit mehreren Anforderungen gleichzeitig umgehen zu können	38,8%	55,0%	6,2%
Fähigkeit, mit motorischer Präzision und Koordination zu fahren	58,2%	36,7%	5,1%
Fähigkeit, die Situation frühzeitig einschätzen zu können	22,8%	62,0%	15,2%

### *Zusammenfassung*

Bezüglich der Frage der Umsetzung der Ausbildungsziele haben die Ergebnisse gezeigt, dass die Umsetzung in die tatsächliche Ausbildung sehr wohl zu gelingen scheint. Die befragten Fahrlehreranwärter kennen die Inhalte, kategorisieren sie durchgehend mit *behandelt* und erachten sie zudem als *wichtig* für die Fahrlehrerausbildung.

Auch die Ergebnisse des Fragebogens zu den Prüfungsinhalten machen deutlich, dass tatsächlich die Kompetenzen abgeprüft werden, die als Ausbildungsziele definiert sind. Außerdem wird deutlich, dass auch in den Prüfungsinhalten eine Schwerpunktverlagerung zu

pädagogisch-didaktischen Inhalten stattgefunden hat.

Auch wenn die Pilotstudie eine wesentlich größere Differenz zwischen Lehr- und Prüfungsinhalten vermuten ließ, scheint diese, so zeigen die Ergebnisse der Hauptstudie, nicht in diesem Ausmaß zu existieren. Hier muss jedoch beachtet werden, dass die Pilotstudie auf der einen Seite nur einen explorativen Charakter hatte und bereits im Jahr 2001, also schon 2 Jahre nach der Reform, durchgeführt wurde. In der Hauptstudie dagegen wurde die bereits 4 Jahre zuvor reformierte Ausbildung evaluiert. Weiterhin ist es möglich, dass sich die Beteiligten aufgrund der fehlenden Transparenz, welche durch den Grundsatz „Wer lehrt, prüft nicht“ verursacht wird, eventuell zu ungesicherten Vermutungen haben hinreißen lassen. Das heißt, dass die Fahrlehreranwärter möglicherweise eine hohe Differenz zwischen Lehr- und Prüfungsinhalten annahmen, da die Prüfungsinhalte aufgrund des Grundsatzes nicht transparent, nicht bekannt sind.

## 6.4 Wissensstrukturen der Fahrlehreranwärter

### 6.4.1 Fragestellung

Wie in der Pilotstudie beschrieben, erfordert die gegenwärtige Prüfungssituation neben den Prüfungsdaten andere objektive Maße zur Abschätzung des Ausbildungserfolges. Eine solche Abschätzung sollte durch die Überprüfung des erworbenen Wissens der Auszubildenden erfolgen. Es stellt sich die Frage, in welchem Maß die Fahrlehreranwärter pädagogisches Wissen in der theoretischen Ausbildung erwerben und inwieweit sich dieses Wissen im Laufe des Praktikums verändert. Andererseits erscheint eine Überprüfung der Zielangemessenheit mit den Methoden der instruktionspsychologischen Lehrzielanalyse notwendig, um die Frage beantworten zu können, ob die expliziten Ausbildungsziele in der vorliegenden Form eine erfolgreiche Ausbildung zum kompetenten Fahrlehrer ermöglichen. Die Analyse soll sich dabei jedoch nur auf den Bereich der pädagogischen Kompe-

tenzen beziehen.

Folgende Fragestellungen stehen dabei im Vordergrund:

- Ermöglichen die expliziten Ausbildungsziele des Ausbildungspraktikums eine Umsetzung in Lehrinhalte und somit eine erfolgreiche Ausbildung zum kompetenten Fahrlehrer?
- Welchen Wissensstand (bezogen auf den Themenbereich Pädagogik) weisen die Fahrlehreranwärter nach der theoretischen Ausbildung auf?
- Welchen Wissensstand weisen sie nach dem Ausbildungspraktikum auf?
- Wie verändert sich dieses Wissen im Laufe des Praktikums?

#### *6.4.2 Methode und Durchführung*

##### *6.4.2.1 Methode*

Zur Überprüfung der Wissensstrukturen wurde, basierend auf dem Ausbildungscurriculum, ein lehrzielorientierter Test (Klauer, 1987) entwickelt, der den Leistungsstand des Fahrlehreranwärters vor Beginn und am Ende des Praktikums objektiv misst. Dazu wurde eine instruktionspsychologische Lehrstoffanalyse vorgenommen und folgendes Vorgehen gewählt:

1. Analyse der curricularen Lehrziele auf dem Gebiet der Fahrschulpädagogik,
2. Analyse deren lehrplanmäßiger Umsetzung ,
3. Entwicklung eines lehrzielorientierten Tests.

Ziel der instruktionspsychologischen Analyse war es, basierend auf dem vorliegenden Ausbildungscurriculum, die von den Fahrlehreranwärter erwarteten fahrschulpädagogischen Kompetenzen zu spezifizieren (Lehrzielanalyse), deren Umsetzung in Unterrichtseinheiten zu untersuchen sowie aufbauend darauf eine lehrzielvalide Aufgabenmenge zur Überprüfung der Lehrzielerreichung zu entwickeln. Methodische Grundlage bildeten hier-



bei die Konstruktionsvorschriften für lehrzielorientierte Lehrgangs- und Testentwicklung (Klauer, 1987). Abbildung 14 zeigt die zweckmäßige und schrittweise Vorgehensweise vom Lehrinhalt zum Lehrziel für die Konstruktion von lehrzielorientierten Tests. Am Anfang stehen dabei die sogenannte S- und R-Komponente, welche die Aufgabenmenge (hier gleichbedeutend mit Lehrstoff) definieren. Eine Aufgabe besteht demnach aus der Verknüpfung einer Stimuluskomponente (S-Komponente) mit einer Response-Komponente (R-Komponente). „Die S-Komponente einer Aufgabe enthält die Vorlage, nämlich das, was dem Schüler vorgelegt wird: Ein bestimmter Inhalt in einer bestimmten Art und Weise. Die R-Komponente enthält die erwartete Handlung (Antwort)“ (Klauer, 1987, S. 17). Die daraus definierte Aufgabenmenge ergibt in Zusammenhang mit deren Lösungswahrscheinlichkeit die Kompetenz. Kompetenz wird demnach verstanden als „die Wahrscheinlichkeit eines Menschen, mit der er die Aufgaben einer Aufgabenmenge löst“ (Klauer, 1987, S. 15). Wird nun noch der geforderte Ausprägungsgrad der Kompetenz festgelegt, ist das Lehrziel definiert. Dieses besteht somit aus einem qualitativen Aspekt, der Kompetenz, und einem quantitativen, dem Ausprägungsgrad.

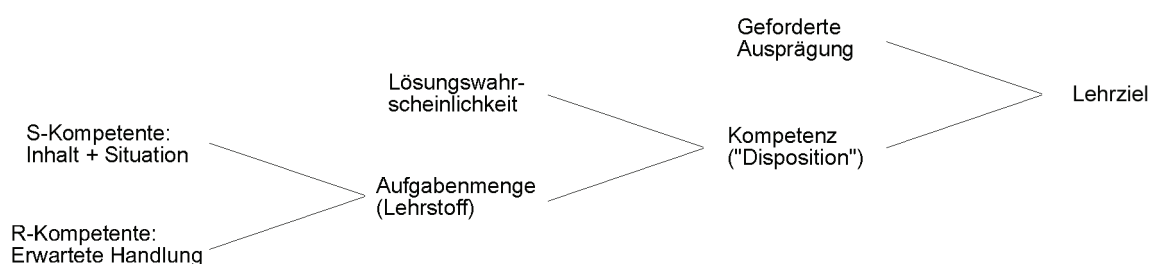


Abbildung 14 Vom Lehrinhalt zum Lehrziel (nach Klauer, 1987, S. 16)

Auf Grundlage dieser Konstruktionsvorschriften von Klauer (1987) wurde ein dreischrittiges Vorgehen gewählt. Im ersten Schritt (Sollzustandsanalyse) wurden die erwarteten fahrschulpädagogischen Kompetenzen systematisiert. Dazu wurden die Lehrzieltaxonomien für kognitive und affektive Lehrziele nach Bloom verwandt (Leutner, 1997; Bloom et al., 1956). In einem zweiten Schritt (curriculare Umsetzung) wurden die im

Curriculum vorgesehenen Lehrinhalte hinsichtlich ihrer Passung zu den formulierten Lehrzielen geprüft. In einem dritten Schritt (lehrzielvalide Testkonstruktion) wurde schließlich eine, die Lehrziele repräsentierende, Aufgabenmenge konstruiert.

Die instruktionspsychologische Analyse basierte dabei auf folgenden, lehrgangsrelevanten Unterrichtsmaterialien:

- Heilig, B., Knörzer, W. & Pommerenke, E. (1995). Curriculum für die Fahrlehrerausbildung. Berichte der Bundesanstalt für Straßenwesen. Bremerhaven: Wirtschaftsverlag NW.
- Heilig, B. (1999). Der Fahrlehrer als Verkehrspädagoge. Ein Handbuch über die Grundlagen der Fahrschulpädagogik. München: Vogel.

### *Sollzustandsanalyse*

Um die fahrschulpädagogischen Kompetenzen zu systematisieren und somit den Sollzustand zu analysieren und gezielt darzustellen, wurden die Lehrziele einerseits nach Themengebieten der Fahrlehrerausbildung und andererseits nach den Hauptkategorien der Lehrzieltaxonomie der kognitiven Lehrziele von Bloom geordnet. Bloom unterscheidet im kognitiven Bereich sechs Hauptkategorien: Wissen, Verstehen, Anwendung, Analyse, Synthese, Evaluation/Bewertung (Bloom, 1974). Um einen überblicksartigen Charakter der Darstellung beibehalten zu können, wurden hier die Kategorien Analyse und Synthese zusammengefasst.

Im Folgenden sollen die Klassen kurz erläutert werden:

- Die Kategorie „Wissen“ berücksichtigt Lehrziele, die das Wissen und Erinnern von Fakten, Begriffen und Regeln verlangen. Dabei wird ein tieferes Verständnis oder das Erkennen von Beziehungen nicht eingefordert.

- Ein Lehrziel der Klasse „Verstehen“ dagegen erfordert das Erkennen von Zusammenhängen und Beziehungen zu anderen Informationen.
- Die Klasse „Anwendung“ meint die Bewältigung von Auswahl und Anwendung einer Methode, Regel oder Idee.
- „Analyse“ und „Synthese“ verlangen vom Lernenden einerseits einen Sachverhalt in seine Teile zu zerlegen, Ideen zu identifizieren und andererseits Elemente zu einem Ganzen zusammenzufügen.
- Die Kategorie „Evaluation/Bewertung“ stellt die hierarchisch höchste Klasse dar und erfordert das Finden eines Urteils bezüglich des Wertes von Material und Methoden (Mietzel, 2001).

Damit wurde eine kognitionspsychologisch strukturierte Klassifikation der Lehrziele nach möglichen Verhaltensweisen vorgenommen, die einen Gesamtüberblick der Lehrziele ermöglicht und einen ersten notwendigen Schritt zur Konstruktion eines lehrzielvaliden Tests darstellt.

Die Verteilung der kognitiven Lehrziele für den Bereich Fahrschulpädagogik der Fahrlehrerausbildung (Anhang I) zeigt, dass viele Lehrziele nicht nur Wissen oder Verstehen verlangen, sondern auch deren Anwendung, sowie teilweise auch Analyse/Synthese und Bewertung. Beispiele dafür sind: „Fahrlehreranwärter wissen, dass FahrschülerInnen unterschiedliche Lernvoraussetzungen mitbringen. Sie lernen diese einzuschätzen; ... (besitzt) die Fähigkeit, Unterricht zeitlich zu strukturieren“ (Heilig 1995, S. 187).

Da es sich, wie bereits erwähnt, bei den Kategorien von Bloom um eine hierarchische Anordnung handelt, wobei die einzelnen Stufen aufeinander aufbauen, ist es zur Erreichung „höherer“ Lehrziele notwendig, dass in der curricularen Umsetzung alle vorhergehenden Hauptkategorien abgedeckt werden. Diese Analyse erfolgte im zweiten Schritt.

*Curriculare Umsetzung*

Anhand der durch die Sollzustandsanalyse bereitgestellten Systematik der Lehrziele war die Überprüfung der im Curriculum vorgesehenen Lehrinhalte hinsichtlich ihrer Passung zu den formulierten Lehrzielen möglich. Dabei wurden die im Curriculum vorgesehenen Lehrinhalte den systematisierten Lehrzielen zugeordnet, und es wurde geprüft, inwiefern das Curriculum Lehrinhalte zu den einzelnen Lehrzielen bereitstellt.

Die Tabelle im Anhang J zeigt die curriculare Umsetzung der einzelnen Lehrziele. Inhaltlich stark zusammenhängende Ziele wurden dazu zusammengefasst. Verhaltensweisen bzw. Klassen, die vom jeweiligen Lehrziel verlangt werden, innerhalb des Curriculums jedoch keine Umsetzung erfahren, sind grau gekennzeichnet. Bei Betrachtung der Tabelle lässt sich deutlich eine Differenz zwischen Lehrzielen und den dazu im Curriculum bereitgestellten Inhalten und deren Umsetzung erkennen. Beispiele hierfür sind:

a) Fahrlehreranwärter können Prüfungsleistungen diagnostizieren

- Lehrziel verlangt alle sechs Kategorien;
- Curriculare Umsetzung bezieht sich nur auf Kategorie „Wissen“.

b) Fahrlehreranwärter können sich auf Eigenheiten von Gruppen einstellen

- Lehrziel verlangt Wissen, Verstehen, Anwendung;
- Curriculare Umsetzung bezieht sich nur auf Kategorie „Wissen“.

c) Bedeutung mediales und kollegiales Feedback

- Lehrziel verlangt Wissen, Verstehen, Anwenden, Analyse;
- Curriculare Umsetzung stellt dazu keinerlei Inhalte bereit.

Durch den Vergleich der beiden Tabellen im Anhang I und J kann gezeigt werden, dass einige Lehrziele Kompetenzen erfordern, die in der Ausbildung (gemessen am Curriculum) keine Beachtung finden. Im Hinblick auf die Messung der Kompetenz durch einen lehrzielvaliden Test könnte es dadurch dazu kommen, dass Aufgaben nicht korrekt bearbeitet

werden, da der dazugehörige Inhalt nicht vermittelt wurde.

### *Lehrzielvalide Aufgabenmenge*

Um eine lehrzielvalide Aufgabenmenge bzw. einen lehrzielorientierten Test zu erstellen, bedarf es einer systematischen Vorgehensweise, beschrieben in Abbildung 15:

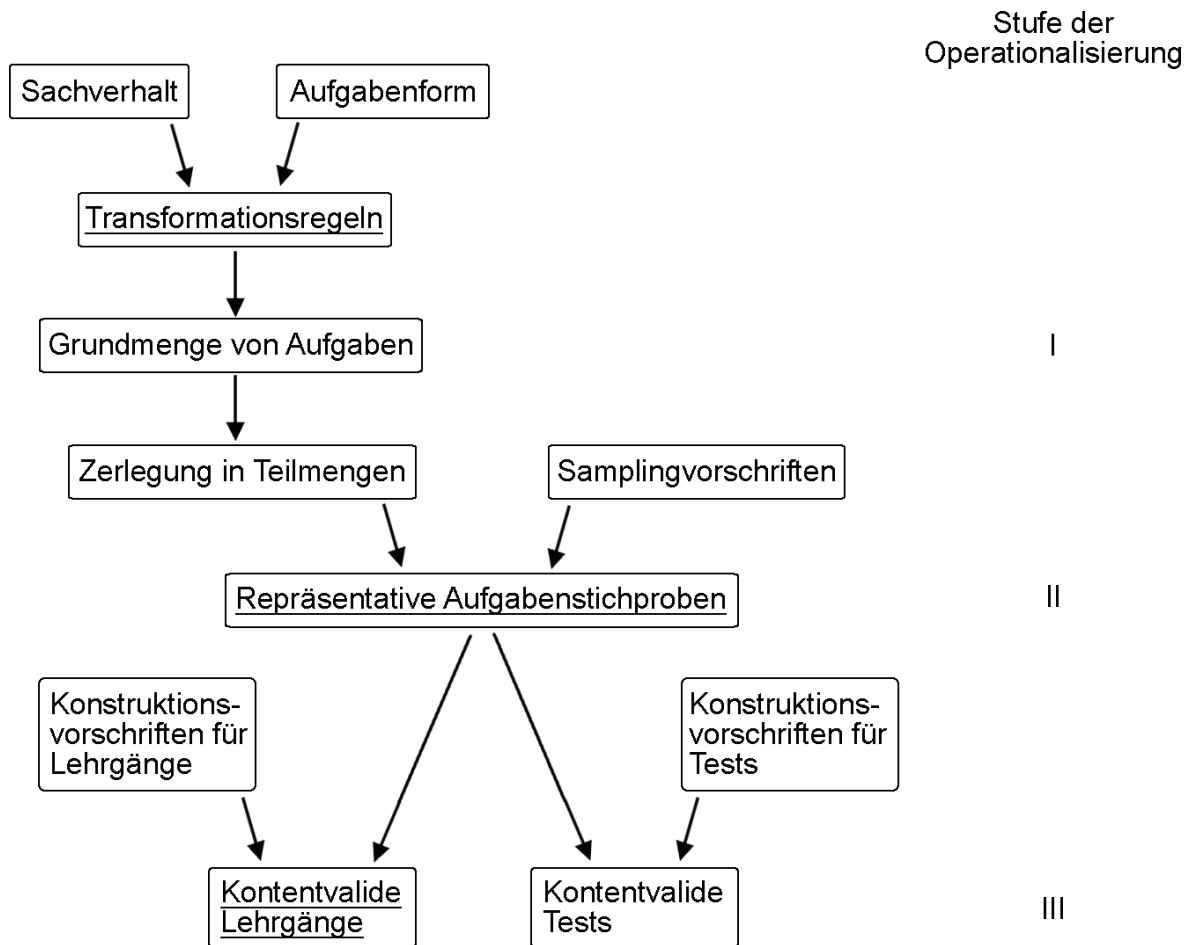


Abbildung 15 Mehrstufige Operationalisierung (nach Klauer, 1987, S. 18)

Durch die Sollzustandsanalyse und die Analyse der curricularen Umsetzung werden die Lehrziele einmal nach den jeweiligen Handlungskomponenten (Verstehen, Wissen...) klassifiziert und durch dazugehörige Lehrinhalte operationalisiert. Diese zwei Schritte ergeben zusammen den *Sachverhalt*, der zur Konstruktion von lehrzielvaliden Aufgaben benötigt wird. Zusätzlich muss eine passende *Aufgabenform*, z.B. Multiple-Choice, festgelegt werden, die wiederum durch die Klassifikation in der Bloom'schen Taxonomie, also von den

jeweiligen Anforderungen mitbestimmt wird. So unterscheidet man beispielsweise Wissensaufgaben, Denkaufgaben (Verstehensaufgaben) und Anwendungsaufgaben. Sachverhalt und Aufgabenform ergeben mit Hilfe von *Transformationsregeln* (Regeln zur Überführung von Sachverhalten in Aufgaben einer bestimmten Aufgabenform; z.B. sprachliche Formulierung, Konstruktion von Distraktoren etc.) schließlich die *Grundmenge von Aufgaben*. Die Grundmenge von Aufgaben entspricht der Gesamtheit der Aufgaben, durch die die Erreichung eines Lehrziels messbar wird. Diese Grundmenge kann bei entsprechender Größe in inhaltlich strukturierte *Teilmengen* zerlegt werden. Ist die Anzahl so gebildeter Aufgaben zu umfangreich, um vollständig abgeprüft zu werden, werden entweder aus der Grundmenge oder den Teilmengen *repräsentative Stichproben* gebildet. Dazu dienen *Samplingvorschriften*. Im vorliegenden Fall könnten dies z.B. sein:

- alle Teilmengen (Themenbereiche) gleich berücksichtigen,
- Festlegung der Testlänge (Anzahl Aufgaben insgesamt),
- innerhalb der Teilmengen zufällige Auswahl treffen.

Oder alternativ:

- Gewichtung der Lehrziele durch Domänenexperten,
- Festlegung der Testlänge,
- gewichtet-zufällige Fragenauswahl und/oder Antwortgewichtung.

Das Ergebnis dieses Schrittes ist eine *repräsentative Aufgabenstichprobe*, die unter Beachtung von *Konstruktionsvorschriften für Tests* einen *lehrzielvaliden Test* ergibt und die Erreichung der fahrschulpädagogischen Kompetenzen messbar macht. Die Tabelle im Anhang K illustriert Beispielaufgaben, die durch diese Vorgehensweise entstanden sind und einen Ausschnitt der repräsentativen Stichprobe bilden.

Für den in der Datenerhebung verwandten lehrzielorientierten Test wurde als Aufgabenform Multiple-Choice gewählt. Es wurden zu jeder Aufgabe mehrere Distraktoren konstru-

iert. Da die Anzahl der gebildeten Aufgaben in ihrer Grundgesamtheit zu umfangreich war, um vollständig geprüft zu werden, wurden aus der Grundmenge *repräsentative Stichproben* gebildet. Dazu wurde zunächst die Testlänge (Anzahl der Aufgaben) auf 13 Multiple-Choice Aufgaben festgelegt, um die Fahrlehreranwärter mit dem gesamten Testmaterial an einem Messzeitpunkt nicht zu überfordern bzw. zu demotivieren. Zusätzlich wurde Repräsentativität der curricularen Inhalte und Anforderungsgrade angestrebt (bezogen auf das Verhältnis von Wissens-, Verstehens- und Anwendungsaufgaben). Die abgefragten Lehrziele wurden dann innerhalb dieser Vorgaben zufällig ausgewählt. Damit entstand ein Test mit 13 Aufgaben, welche jeweils unterschiedliche Lehrziele abfragen und verschiedene Anforderungen an den Fahrlehreranwärter stellen. Der lehrzielorientierte Wissenstest enthält 6 Wissensaufgaben, 4 Verstehensaufgaben und 3 Anwendungsaufgaben (Anhang L). Die Antwortmöglichkeiten mit Distraktoren wurden so konstruiert, dass jeweils keine, eine oder mehrere Antwortmöglichkeiten richtig sind.

#### 6.4.2.2 Durchführung

Der Test wurde als Paper-Pencil-Test eingesetzt. Um den Probanden ausreichend Zeit zum Beantworten der Fragen zu geben, wurde kein Zeitlimit festgelegt.

Befragt wurden zum Messzeitpunkt I 142 Fahrlehreranwärter und zum Messzeitpunkt III 224 Fahrlehreranwärter. Darunter konnten von 32 Probanden Daten sowohl im Vor- als auch im Nachtest erhoben werden, von 110 Probanden nur Daten im Vortest, von 192 nur Daten im Nachtest. Somit ergaben sich zwei verschiedene Datensätze zum lehrzielorientierten Wissenstest, welche getrennt voneinander ausgewertet wurden. Der erste Datensatz (unabhängige Stichproben) ermöglicht einen *querschnittlichen* Vergleich des Wissensstandes nach der theoretischen Ausbildung und nach dem Praktikum, da von den getesteten Fahrlehreranwärtern entweder Daten zum Vortest oder Daten zum Nachtest vorliegen. Der

zweite Datensatz ermöglicht einen *längsschnittlichen* Vergleich (Messwiederholungsanalyse), da von den getesteten Fahrlehreranwärtern sowohl Daten zum Vortest als auch Daten zum Nachtest vorliegen. Die Ergebnisse werden getrennt nach a) Daten der unabhängigen Stichproben (Messzeitpunkt I *oder* III) und nach b) Daten der Messwiederholungsstichprobe (Messzeitpunkt I *und* III) dargestellt, wobei eine deskriptive Darstellung der gesamten Daten zum Wissenstest vorangestellt wird.

#### 6.4.3 Ergebnisse

Bei dem eingesetzten Test handelt es sich um einen lehrzielorientierten bzw. kriteriumsorientierten Test (siehe auch 6.4.2), wobei das Ergebnis der Probanden auf die gesetzte Norm des Lehrziels bezogen wird und nicht auf eine Durchschnittsnorm bezogen auf die getestete Gruppe an Probanden. Diese „curriculare“ Norm oder Lehrzielnorm ist eine Idealnorm und somit unabhängig von empirischen Werten gültig. Man bezeichnet dies auch als absolute Messung, da die Position des einzelnen Probanden auf einen fest vorgegebenen Standard ermittelt wird. Somit bezieht sich der gemessene Testwert des einzelnen nicht auf die Verteilung der Testwerte einer Referenzgruppe und ist „nur bedingt vereinbar mit den Prozeduren der Itemselektion, die bei der klassischen Testkonstruktion notwendig sind“ (Klauer, 1987, S. 8).

Die Ergebnisse der Auswertung des lehrzielorientierten Wissenstests zeigen, dass bereits nach der theoretischen Ausbildung in der Ausbildungsstätte die Fahrlehreranwärter die Lehrziele des Themengebietes Pädagogik zu 70,5% ( $\bar{x} = 70,52$ ;  $sd = 12,82$ ) erreicht haben. Insgesamt betrachtet zeigt sich deutlich, dass die Fahrlehreranwärter nach der Ausbildung in der Ausbildungsstätte im Bereich Pädagogik Wissen erworben haben, dieses auch verstehen und anwenden können.

Nach dem Praktikum zeigt sich hinsichtlich des Wissens im Bereich der Pädagogik ein



ähnliches Bild. Die Fahrlehreranwärter lösen im Durchschnitt 69,4% ( $\bar{x} = 69,41$ ;  $sd = 8,39$ ) der Aufgaben des Tests richtig. Auch nach dem Praktikum weisen sie demnach einen hohen Wissensstand auf. Die Ergebnisse des Wissenstests zu den Messzeitpunkten I und III, getrennt nach den Anforderungsgraden Wissen, Verstehen und Anwenden, sind in Tabelle 18 dargestellt.

Tabelle 18 Ergebnisse des Wissenstest

in %		N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standard-abweichung
Wissenstest Gesamt	Zpt. I	142	34,44	94,44	70,52	12,82
	Zpt. III	224	37,96	90,74	69,41	8,39
Wissenstest Wissen	Zpt. I	142	33,33	100,00	71,38	17,45
	Zpt. III	224	33,33	100,00	68,25	11,51
Wissenstest Verstehen	Zpt. I	141	20,00	100,00	75,02	19,60
	Zpt. III	224	25,00	100,00	74,44	14,05
Wissenstest Anwenden	Zpt. I	141	25,00	100,00	65,19	25,22
	Zpt. III	224	8,33	100,00	65,54	14,70

*a) Daten der unabhängigen Stichproben zum Vortest und Nachtest*

*(Messzeitpunkt I oder III)*

In die Auswertung gehen Daten von 110 Fahrlehreranwärtern gemessen zum Messzeitpunkt I und 192 Fahrlehreranwärtern erhoben zum Messzeitpunkt III ein. Die Ergebnisse im Wissenstest dieser Stichprobe unterschieden nach den Anforderungsniveaus Wissen, Verstehen und Anwenden, zeigt Tabelle 19.

Tabelle 19 Ergebnisse Wissenstest – Daten der unabhängigen Stichproben (Zpt. I oder III)

in %		N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standard- abweichung
Wissenstest Wissen	Zpt. I	110	33,33	100,00	69,29	16,44
	Zpt. III	192	33,33	100,00	67,39	11,72
Wissenstest Verstehen	Zpt. I	110	20,00	100,00	74,05	19,65
	Zpt. III	192	25,00	100,00	75,78	13,75
Wissenstest Anwenden	Zpt. I	110	25,00	100,00	64,77	24,92
	Zpt. III	192	8,33	100,00	64,63	14,59

Analysiert man die Ergebnisse zum Zeitpunkt I und III des Wissenstests über die drei Anforderungsgrade Wissen, Verstehen und Anwenden anhand einer multivariaten Varianzanalyse, zeigen sich keine signifikanten Unterschiede bezüglich des Messzeitpunktes ( $F_{3/298}=0,718$ ;  $p=0,542$ ). Der Wissenstand der Fahrlehreranwärter verändert sich im Laufe des Praktikums also nicht, d.h. es wird kein weiteres Wissen erworben, es geht jedoch auch kein gelerntes Wissen verloren.

*b) Daten der Messwiederholungs-Stichprobe zum Vortest und Nachtest (Messzeitpunkt I und III)*

Betrachtet man die Daten, welche von 32 Fahrlehreranwärtern sowohl zum Messzeitpunkt I als auch III vorliegen, zeigt sich ein ähnliches Bild. Tabelle 20 stellt die einzelnen Ergebnisse für die Messwiederholungstichprobe dar.

Tabelle 20 Ergebnisse Wissenstest – Messwiederholung

in %		N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standard- abweichung
Wissenstest Gesamt	Zpt. I	32	38,89	94,44	74,49	14,79
	Zpt. III	32	52,78	90,74	70,28	8,98
Wissenstest Wissen	Zpt. I	32	33,33	100,00	78,54	19,14
	Zpt. III	32	61,11	88,89	73,42	8,63
Wissenstest Verstehen	Zpt. I	31	50,00	100,00	78,49	19,34
	Zpt. III	32	41,67	100,00	66,41	13,30
Wissenstest Anwenden	Zpt. I	31	33,33	100,00	66,67	26,60
	Zpt. III	32	41,67	100,00	71,02	14,34

Vergleicht man die Ergebnisse des Wissenstests nach der theoretischen Ausbildung mit den Ergebnissen nach dem Ausbildungspraktikum mittels einer Messwiederholungsvarianzanalyse, findet man auch hier keinen statistisch signifikanten Unterschied ( $F_{1/31}=2,617$ ;  $p=0,116$ ). Die Fahrlehreranwärter erwerben während des Praktikums somit kein weiteres Wissen bezüglich der Lehrziele im Bereich Pädagogik, was dem hohen Wissensniveau bereits vor dem Praktikum geschuldet sein kann. Bereits dort haben die Fahrlehreranwärter die Ausbildungsziele in diesem Themenbereich zu 74,5% erreicht.

### *Zusammenfassung*

Die Ergebnisse der instruktionspsychologischen Lehrzielanalyse haben gezeigt, dass das Curriculum es ermöglicht, die Lehrziele in curriculare Lehrinhalte umzusetzen. An einigen Stellen zeigte sich hier eine Diskrepanz zwischen den Lehrzielen und den dazu im Curriculum bereitgestellten Inhalten und deren Umsetzung. Zu einigen Lehrzielen stellte das Curriculum keine Inhalte bereit (siehe auch Anhang J). Dies wirkte sich jedoch nicht bedeut-

sam auf die tatsächliche Vermittlung dieser Inhalte und deren Erwerb aus. Es lässt sich also festhalten, dass die im Curriculum festgeschriebenen Lehrziele weitgehend Eingang in die Ausbildung gefunden haben. Der Wissenstest zeigt hier deutlich, dass pädagogisches Wissen vermittelt wird und die Fahrlehreranwärter dieses während ihrer Ausbildung auch tatsächlich erwerben. Bereits nach der theoretischen Ausbildung haben die Fahrlehreranwärter die Lehrziele im Bereich Pädagogik zu ca. 70% erreicht. Dieser Wissensstand bleibt bis zum Ende des Praktikums erhalten, es wird jedoch innerhalb des Praktikums kein zusätzliches Wissen in diesem Bereich erworben.

## 6.5 Fallbeurteilung (Diagnostik- und Beratungskompetenz)

### 6.5.1 Fragestellung

Kompetenzen auf dem Gebiet der Diagnostik sowohl von Lernständen, Lernproblemen und Prüfungsängsten als auch von Beratungsbedarf spielt im Fahrschulalltag eine bedeutende Rolle. Um jedoch nicht nur Probleme diagnostizieren zu können, sondern auch hinsichtlich ihrer Lösung beratend die jeweiligen Fahrschüler zu unterstützen, wird auf den Erwerb von Kompetenzen auf den Gebieten Diagnostik und Beratung im Curriculum der Fahrlehrerausbildung ausgiebig eingegangen und gefordert, dass diese in der Ausbildung speziell im Praktikum erworben werden sollen. Aus diesem Grund stellen sich für die Überprüfung des Praktikumserfolges folgende Fragen:

- Sind die Fahrlehreranwärter nach der theoretischen Ausbildung und nach dem Ausbildungspraktikum in der Lage, Lernstände zu diagnostizieren, Problemsituationen zu erkennen und Beratungskonzepte zu entwickeln?
- Wie unterscheiden sich diese Kompetenzen vor und nach dem Praktikum?

### 6.5.2 *Methode und Durchführung*

Die Kompetenzen auf dem Gebiet der Diagnostik und Beratung einzelner Fahrlehreranwärter wurden mittels standardisierter Fallstudien erhoben. Dazu wurde ein Set von Fallstudien entwickelt, in denen typische Problemsituationen beschrieben sind, die der Fahrlehreranwärter zu diagnostizieren hatte. In einem Teil der Fallstudien waren zusätzlich relevante diagnostische Informationen dargestellt. Der Fahrlehreranwärter hatte hier die Aufgabe, die Probleme zu identifizieren und ein Konzept zu seinem weiteren Vorgehen zu entwickeln (Beratungskonzept).

Die Verwendung von Fallstudien zur Prüfung der Diagnostik- und Beratungskompetenz hat sich im Rahmen der pädagogisch-psychologischen Diagnostik bewährt (Westhoff & Kluck, 1998). Zur Konstruktion der Erstellungs- und Bewertungskriterien wurden die Checklisten für die Erstellung psychologischer Gutachten (Westhoff & Kluck, 1998) und ein Beobachtungsbogen für Assessmentcenterverfahren (Drees, 1994) verwendet.

Um sicher zu stellen, dass es sich bei den gewählten Problemsituationen um praxisnahe und typische Situationen aus dem Fahrschulalltag handelt, wurde am 09.01.2002 an der Fahrlehrerfachschole Düsseldorf ein Experten-Workshop durchgeführt, in dem auf die Erfahrung und das Wissen von Fahrlehrern, Ausbildern und Prüfern zurückgegriffen wurde (Kurzbericht des Workshops siehe Anhang M).

Ebenso wie der lehrzielorientierte Wissenstest wurde der Test von den Fahrlehreranwärtern zum Messzeitpunkt I und zum Messzeitpunkt III bearbeitet. Insgesamt wurden die Fallbeispiele zum Messzeitpunkt I von 126 und zum Messzeitpunkt III von 244 Fahrlehreranwärtern bearbeitet. Die Probanden erhielten jeweils ein Fallbeispiel zum Thema Prüfungsangst (Fallbeispiel 1) und ein Fallbeispiel zum Thema Lernstandsdiagnose (Fallbeispiel 2). Es wurden ihnen beide Fallbeispiele nacheinander vorgelegt. Aufgabe war, eine Reihe offener

Fragen zum Fallbeispiel zu beantworten. Für die Bearbeitung gab es keine Zeitbeschränkung (siehe Fallbeispiele im Anhang N). Die Aufzeichnungen wurden dann anhand von Auswertungskategorien (Anhang O) ausgewertet. Es gab 9 Items bzw. Auswertungsfragen zu jedem Fallbeispiel, von den Beurteilern konnten jeweils pro Item 0 bis 2 Punkte vergeben werden. 0 Punkte wurden vergeben, wenn die im jeweiligen Item geforderte Anforderung nicht erfüllt wurde, 1 Punkt, wenn sie teilweise erfüllt, und 2 Punkte, wenn sie vollständig erfüllt wurde. Jedes Fallbeispiel wurde von zwei Beurteilern bewertet. Die Beurteiler waren drei vorher trainierte studentische Mitarbeiter sowie die Verfasserin der Arbeit selbst.

Insgesamt liegen Daten von 42 Fahrlehreranwärtern für den Messzeitpunkt I *und* III vor (Messwiederholungsstichprobe), von 84 Personen nur zum Messzeitpunkt I und von 202 Personen nur zum Messzeitpunkt III (unabhängige Stichproben). Die Berechnungen zum Vergleich der Leistungen werden wie im Kapitel 6.4.3 getrennt nach a) Daten der unabhängigen Stichproben (Zpt. I oder III) und nach b) Daten der Messwiederholungsstichprobe (Zpt. I und III) vorgenommen und dargestellt.

### 6.5.3 Ergebnisse

Nachdem die Fallbeispiele bewertet wurden, wurde zunächst die Beurteilerübereinstimmung (Cohens Kappa) berechnet. Diese liegt bei  $Kappa = 0,0373$ , was völlig unbefriedigend ist. Aus diesem Grund wurde die starke Differenzierung der Urteile aufgehoben und nur zwischen den Kategorien 0=*nicht erfüllt* und 1=*vollständig erfüllt* differenziert. Die erneut berechnete Beurteilerübereinstimmung liegt nun bei  $Kappa = 0,517$ . Es zeigte sich also, dass die Beurteiler zwar übereinstimmend beurteilen können, ob eine Anforderung nicht erfüllt oder vollständig erfüllt wurde, hinsichtlich der Differenzierung zwischen teilweise erfüllt und erfüllt stimmen die Urteile jedoch nur zu einem geringen Maße überein.

Die Ergebnisse zu den einzelnen 9 Items wurden pro Person zu einem Wert zwischen 0 und 9 Punkten summiert, um diese besser vergleichbar zu machen. Weiterhin wurde aufgrund der akzeptablen Beurteilerübereinstimmung zwischen beiden Beurteilern je Fallbeispiel der Mittelwert berechnet und mit diesem weitergearbeitet.

Die Ergebnisse der beurteilten Fallbeispiele zeigen eine hohe interne Konsistenz, wie Tabelle 21 zeigt.

Tabelle 21 Fallbeispiele – interne Konsistenz

	Fallbeispiel	Cronbach's Alpha
Zpt I	Fallbeispiel 1	0,935
	Fallbeispiel 2	0,947
Zpt III	Fallbeispiel 1	0,953
	Fallbeispiel 2	0,935

In Tabelle 22 sind Mittelwert, Minimum und Maximum der Ergebnisse der Fallbeispiele zur Prüfungsangst und Lernstandsdiagnose zum Messzeitpunkt I und III für die gesamte Stichprobe dargestellt:

Tabelle 22 Ergebnisse Fallbeispiele gesamt

Skala 0-9 Punkte	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
FB Prüfungsangst Zpt. I	126	0,00	9,00	7,06	2,11
FB Prüfungsangst Zpt. III	244	0,00	9,00	5,52	3,08
FB Lernstandsdiagnose Zpt. I	126	0,00	9,00	6,66	2,53
FB Lernstandsdiagnose Zpt. III	244	0,00	9,00	5,82	2,63

*a) Daten der unabhängigen Stichproben (Zpt. I oder III)*

In die Auswertungen gehen Daten von 84 Fahrlehreranwärtern zum Messzeitpunkt I und von 202 Fahrlehreranwärtern zum Messzeitpunkt III ein. Die Ergebnisse stellen sich wie folgt in Tabelle 23 dar:

Tabelle 23 Ergebnisse Fallbeispiele – Daten der unabhängigen Stichproben (Zpt. I oder III)

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
FB Prüfungsangst Zpt. I	84	0,00	9,00	6,80	2,43
FB Prüfungsangst Zpt. III	202	0,00	9,00	5,43	3,11
FB Lernstandsdiagnose Zpt. I	84	0,00	9,00	6,25	2,86
FB Lernstandsdiagnose Zpt. III	202	0,00	9,00	5,82	2,64

Betrachtet man den Unterschied der Gruppe, zu denen entweder Daten zum Zpt. I oder zum Zpt. III vorliegen, im Vor- Nachtest-Vergleich mittels einer Multivariaten Varianzanalyse über die beiden Fallbeispiele, findet man folgende Ergebnisse. Es zeigt sich eine signifikante Veränderung beim Vergleich der Fallbeispiele vom Zpt. I und Zpt. III ( $F_{2/283}=6,462$ ;  $p=0,02$ ;  $\eta^2=0,044$ ). Die Fahrlehreranwärter zeigen zum Zpt. III eine statistisch signifikant *geringere* Leistung als zum Zpt. I.

Betrachtet man daraufhin die Fallbeispiele getrennt voneinander im Vor-Nachtest-Vergleich mittels einer einfaktoriellen ANOVA, stellt man erneut einen statistisch signifikanten Effekt zwischen dem Messzeitpunkten I und III beim Fallbeispiel „Prüfungsangst“ in gleiche Richtung fest ( $F_{1/283}=12,923$ ,  $p<0,001$ ,  $d=0,49$ ,  $\eta^2=0,20$ ). Bei der Analyse zum Fallbeispiel „Lernstandsdiagnose“ lassen sich keine signifikanten Ergebnisse finden ( $F_{1/285}=1,466$ ,  $p=0,227$ ).

Dies bedeutet, dass sich die Leistung der Fahrlehreranwärter hinsichtlich des Fallbeispiels „Lernstandsdiagnose“ im Laufe des Praktikums nicht verändert, die Leistung im Fallbeispiel „Prüfungsangst“ sich jedoch sogar verschlechtert hat. Grund für diesen unerwarteten Effekt könnte jedoch auch ein Motivationsproblem sein. Die Fragestellung für die Bearbeitung war so formuliert, dass es bei den Fahrlehreranwärtern ein hohes Maß an Motivation bedurfte, um sie angemessen zu beantworten. Es musste frei auf Fragen geantwortet werden, welche einer genauen Analyse des Textes bedurften. Zusätzlich wurde eine Begrün-



dung der Entscheidung für die gewählte Lösung verlangt. Geht man davon aus, dass einige Fahrlehreranwärter aufgrund ihrer geringen Motivation ein schlechteres Ergebnis erzielen, sollte, bezieht man diesen Faktor in die Berechnungen ein, die Leistungsverringerung verschwinden. Um dies zu testen, wurden die Ergebnisse danach kategorisiert, ob eine hinreichende Motivation, die Aufgabe zu lösen, vorhanden war oder nicht. Diese Einteilung geschah aufgrund der Länge der geschriebenen Antwort. Schrieb ein Fahrlehreranwärter mehr als drei Sätze als Antwort, wurde er als *motiviert* (1), schrieb er weniger, wurde er als *nicht motiviert* (0) eingestuft. Der Datensatz teilt sich wie folgt auf motivierte und nicht motivierte Fahrlehreranwärter auf: 251 Fahrlehreranwärter können insgesamt als motiviert zur Bearbeitung der Fallbeispiele angesehen werden. Zum Messzeitpunkt I lassen sich 77 von 84 als motiviert und zum Messzeitpunkt III 174 von 202 Fahrlehreranwärter als motiviert einstufen.

Berechnet man die multivariate Varianzanalyse über beide Fallbeispiele, um die Veränderung zwischen Zpt.I und Zpt. III zu überprüfen unter der Bedingung, dass die Fahrlehreranwärter für beide Fallbeispiele als motiviert kategorisiert wurden, zeigt sich wiederum ein statistisch signifikanter Unterschied zwischen den Messzeitpunkten ( $F_{2/224}=7,737$ ;  $p=0,001$ ;  $\eta^2=0,065$ ). Die Fahrlehreranwärter zeigen zum Zpt. III eine statistisch signifikant *geringere* Leistung als zum Zpt. I. Mittelwerte und Standardabweichungen der in die Varianzanalyse eingehenden Daten sind in Tabelle 24 dargestellt:

Tabelle 24 Ergebnisse Fallbeispiele gesamt– Daten der unabhängigen Stichproben unter der Bedingung Motivation (Zpt. I oder III)

	Zeitpunkt	N	Mittelwert	Standardabweichung
FB Prüfungsangst	I	70	7,44	1,24
	III	157	6,42	2,41
	Gesamt	227	6,73	2,17
FB Lernstandsdiagnose	I	70	7,27	1,58
	III	157	6,32	2,10
	Gesamt	227	6,61	1,99

Betrachtet man daraufhin die Fallbeispiele getrennt voneinander im Vor-Nachtest-Vergleich unter Berücksichtigung des Faktors Motivation (Mittelwerte und Standardabweichungen siehe Tabelle 25) mittels einer einfaktoriellen ANOVA, lässt sich erneut ein statistisch signifikanter Effekt zwischen den Messzeitpunkten beim Fallbeispiel „Prüfungsangst“ in gleiche Richtung feststellen ( $F_{1/250}=14,765$ ;  $p<0,001$ ,  $d=0,60$ ,  $\eta^2=0,056$ ). Bei der Analyse zum Fallbeispiel „Lernstandsdiagnose“ erhält man ebenfalls ein signifikantes Ergebnis ( $F_{1/239}=7,007$ ,  $p=0,009$ ;  $d=0,40$ ,  $\eta^2=0,029$ ).

Tabelle 25 Ergebnisse Fallbeispiele einzeln– Daten der unabhängigen Stichproben unter der Bedingung Motivation (Zpt. I oder III)

	Zeitpunkt	N	Mittelwert	Standardabweichung
FB Prüfungsangst	I	77	7,42	1,34
	III	174	6,26	2,47
	Gesamt	251	6,62	2,25
FB Lernstandsdiagnose	I	70	7,29	1,57
	III	170	6,58	1,98
	Gesamt	240	6,79	1,89

Diese Ergebnisse machen deutlich, dass trotz ausreichender Motivation der Fahrlehreranwärter die Leistungen bei der Bearbeitung der Fallbeispiele nach dem Praktikum im Gegensatz zu vor dem Praktikum zurückgehen.

Woran liegt es, dass die Fahrlehreranwärter nach dem Praktikum in den Fallbeispielen eine geringere Leistung zeigen?

Eine weitere überprüfbare Interpretation der Ergebnisse ist Folgende: Im Praktikum machen die Fahrlehreranwärter Erfahrungen mit den verschiedensten Typen von Fahrschülern und den verschiedensten Problematiken, die der Beratung und der davor notwendigen Diagnostik bedürfen. Aufgrund der Dauer des Praktikums von ca. 4 Monaten können in dieser Zeit allerdings nur begrenzt viele Erfahrungen mit solchen Situationen gemacht werden. Möglich wäre es, dass die Fahrlehreranwärter diese im Praktikum gemachten spezifischen

Erfahrungen auf die Fallbeispiele übertragen, indem sie im beschriebenen Fallbeispiel ein Muster erkennen, welches zu einer Situation aus ihrem Erfahrungsschatz passt und welches, ohne Prüfung weiterer möglicher Informationen im beschriebenen Fallbeispiel, als Lösungsstrategie bzw. -weg zur Beantwortung genutzt wird. Um dieses Interpretationsmuster zu überprüfen, wurden die Antworten der Fahrlehreranwärter in den Fallbeispielen wiederum verschiedenen Kategorien zugeordnet. Die Antworten wurden danach eingestuft, ob sich darin ein direkter Bezug zu speziellen Erfahrungen in der Praxis, also im Praktikum, finden lässt oder nicht. Beispiele aus den gegebenen Antworten der Fahrlehreranwärter sind: „Ich persönlich hatte bereits diesen Fall, es war ...“ oder „Ich habe schon einen solchen Fall gehabt, und da bleibt nur eins...“. Lässt sich ein solcher Bezug finden, wurde die Antwort der Kategorie „Praxis“ zugeordnet. Wurde die Antwort mit einer allgemeinen Begründung gegeben, wurde sie der Kategorie „nicht Praxis“ zugeteilt. Greift dieses Interpretationsmuster, sollte sich zeigen, dass der Leistungsabfall vom Vor- zum Nachtest verschwindet, wenn nur Antworten der Kategorie „nicht Praxis“ in die Berechnungen einbezogen werden.

Nach Kategorisierung wurden spezielle Praxisbezüge innerhalb der Antworten zu den Fallbeispielen kategorisiert. Die Ergebnisse ändern sich dadurch allerdings nicht.

Eine mögliche weitere Erklärung des Abfalls in den Leistungen bei der Bearbeitung der Fallbeispiele könnte in der Differenziertheit des im Praktikum erworbenen Wissens liegen. Möglicherweise treffen dort das klar strukturierte Wissen und die Strategien der Fahrlehreranwärter (in Ausbildungsstätte erworben) mit intuitiven Strategien der Ausbildungsfahrlehrer und der Vielfältigkeit der Fälle in der Praxis aufeinander. Es zeigt sich im Praktikum, dass die erworbenen Strategien nicht, wie in der Ausbildungsstätte gelernt, 100%ig auf einzelne Fälle adaptiert werden können, sondern auf die Gegebenheiten der Praxis angepasst werden müssen. Dies könnte dazu führen, dass die Fahrlehreranwärter beginnen die

gelernten Strategien mit neuen Strategien bzw. Strategieteilen zu integrieren. Dies kann dazu führen, dass die Fahrlehreranwärter Fallbeispiele nicht mehr eindeutig und klar lösen können, da ihr Strategiewissen wesentlich differenzierter ist als vor dem Praktikum jedoch noch nicht genügend erprobt. Dazu benötigen sie weitere Erfahrungen, für die das Praktikum jedoch nicht ausreicht. Ähnliche Abfälle in der Leistung finden sich in der Literatur nach dem Training von Lernstrategien. Dieser Effekt, der durch die Integration bzw. Veränderung der Nutzung von Lernstrategien zustande kommt, nennt man „mathemathantischer Effekt“ (Friedrich & Mandl, 1992). Mit den zur Verfügung stehenden Daten ist jedoch diese Erklärungsmöglichkeit nicht überprüfbar. Die erhöhte Varianz in den Leistungen der Fahrlehreranwärter am Ende des Praktikums (siehe auch Abbildung 16) könnte jedoch der hohen Komplexität der Praxis geschuldet sein und somit die These unterstützen.

*b) Daten der abhängigen Stichprobe (Zpt. I und III)*

Dieser Auswertung liegen Daten von 42 Fahrlehreranwärtern zugrunde, von denen für beide Fallbeispiele sowohl Daten zum Messzeitpunkt I als auch zum Messzeitpunkt III vorliegen. Somit lassen sich die Veränderungen vor und nach dem Praktikum längsschnittlich anhand von Messwiederholungsvarianzanalysen untersuchen. Tabelle 26 zeigt die Mittelwerte, Minimum, Maximum und Standardabweichungen für diese Daten.

Tabelle 26 Ergebnisse Fallbeispiele - Messwiederholung

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
FB Prüfungsangst Zpt. I	42	3,50	9,00	7,48	1,24
FB Prüfungsangst Zpt. III	42	0,00	9,00	5,96	2,91
FB Lernstandsdiagnostik Zpt. I	42	0,00	9,00	7,02	1,76
FB Lernstandsdiagnostik Zpt. III	42	0,00	9,00	5,82	2,63

Vergleicht man die Ergebnisse der Fallbeispiele zu den Messzeitpunkten I und III mittels Messwiederholungsvarianzanalysen, zeigen sich signifikante Unterschiede. Sowohl der

Prä-Post-Test des ersten Fallbeispiels ( $F_{1/41}=10,271$ ;  $p=0,003$ ;  $d=0,73$ ) als auch der des zweiten Fallbeispiels ( $F_{1/41}=8,467$ ;  $p=0,006$ ;  $d=0,55$ ) zeigen eine statistisch signifikante Veränderung. Die erreichte Punktzahl nach dem Praktikum ist jeweils statistisch signifikant *niedriger*. Abbildung 16 verdeutlicht dieses Ergebnis grafisch.

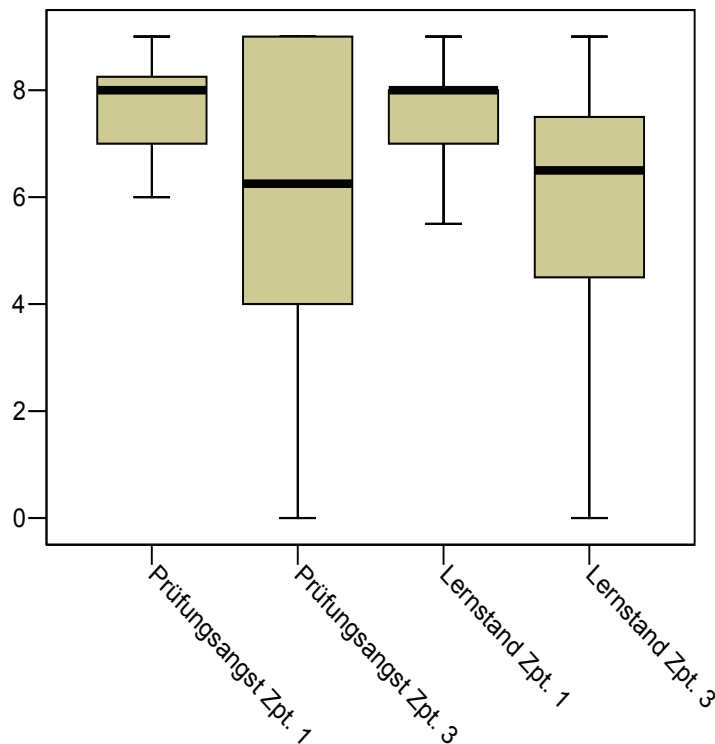


Abbildung 16 Ergebnisse Fallbeispiele - Messwiederholung

Bezieht man auch bei dieser Stichprobe den Faktor Motivation mit in die Berechnung ein, erhält man für die Kategorie „motiviert“ folgende Stichprobe für die Berechnung (Tabelle 27):

Tabelle 27 Ergebnisse Fallbeispiele - motiviert

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
FB Prüfungsangst Zpt. I	33	6,00	9,00	7,61	0,99
FB Prüfungsangst Zpt. III	34	2,00	9,00	6,57	2,31
FB Lernstandsdiagnose Zpt. I	29	5,50	9,00	7,76	0,89
FB Lernstandsdiagnose Zpt. III	34	2,50	9,00	6,49	1,90

Vergleicht man wiederum unter Einbezug des Faktors Motivation die Ergebnisse der Fallbeispiele im Vortest und Nachtest mittels Messwiederholungsvarianzanalysen, zeigen sich signifikante Unterschiede zwischen den Ergebnissen im Fallbeispiel Prüfungsangst ( $F_{1/32}=7,083$ ,  $p=0,012$ ;  $d=0,62$ ) und ebenfalls im Fallbeispiel Lernstandsdiagnose ( $F_{1/28}=8,706$ ;  $p=0,006$ ;  $d=0,91$ ).

Demnach zeigt auch die längsschnittliche Auswertung der Daten unerwarteterweise eine *Verschlechterung* der diagnostischen Leistungen zum Zeitpunkt nach dem Praktikum im Vergleich zur Erhebung vor dem Praktikum.

### *Zusammenfassung*

Die Ergebnisse der Fallbearbeitung zeigen, dass die Fahrlehreranwärter sich hinsichtlich der Fähigkeiten auf den Gebieten der Diagnostik und Beratung im Laufe des Praktikums nicht verbessern, sondern verschlechtern: Die Leistungen, welche vor dem Praktikum im mittleren Bereich liegen, konnten nach dem Praktikum nicht mehr gezeigt werden. Mangelnde Motivation zur Bearbeitung der Aufgabenstellungen konnte als Ursache für diesen Leistungsabfall empirisch weitgehend ausgeschlossen werden. Eine mögliche andere Ursache könnten die in der Praktikumszeit von ca. 4 Monaten begrenzt vielen Erfahrungen mit diagnostischen Situationen sein. Diese Hypothese kann jedoch mit den hier erhobenen Daten nicht geprüft werden.

## 6.6 Unterrichtsbeurteilung

### 6.6.1 Fragestellung

Neben Fähigkeiten im Bereich Diagnostik und Beratung spielen beim Unterrichten weitere Fähigkeiten eine Rolle, welche die Fahrlehreranwärter in ihrer Ausbildung erwerben sollten. Der Fahrlehreranwärter muss den Unterricht didaktisch und methodisch gut aufbauen, ihn für die Fahrschüler interessant gestalten, den Schwierigkeitsgrad der Gruppe anpassen als auch auf die Fahrschüler eingehen können, um guten Unterricht zu halten. Aus diesem Grund stellen sich hinsichtlich der Unterrichtsbeurteilungen folgende Fragen:

- Wie wird die didaktisch-methodische Kompetenz von Fahrlehreranwärtern im Praktikum beurteilt?
- Zeigt sich ein Unterschied hinsichtlich der Planung und Darstellung von Unterrichtsinhalten, des Umgangs mit den Fahrschülern, der Interessantheit des Unterrichts und des Schwierigkeitsgrades des Unterrichtes zu Beginn des Praktikums und am Ende des Praktikums?

### 6.6.2 Methode und Durchführung

#### *Unterrichtsbeurteilung*

Zur Erhebung der didaktisch-methodischen Kompetenz, des Lernklimas, der Unterrichtsplanung sowie der Kommunikation im Unterricht wurde, basierend auf eingeführten Verfahren der Lehrevaluation (Staufenbiel, 2001; Rindermann, 1996) ein Evaluationsfragebogen entwickelt. Dieser Fragebogen umfasst fünf Kerndimensionen:

- Methodik und didaktischer Aufbau des Unterrichts,
- Verhalten des Fahrlehreranwärters gegenüber den Fahrschülern,
- Relevanz und Nützlichkeit der vom Fahrlehreranwärter vermittelten Inhalte,

- Angemessenheit von Schwierigkeit und Umfang der Inhalte sowie
- Globalurteil des Unterrichtes.

Der Fragebogen wird in zwei Gegenstandsvarianten zur Evaluation des

- theoretischen Unterrichts und des
- praktischen Unterrichts

und in vier Beurteilervarianten

- als Selbsteinschätzungsbogen für den Fahrlehreranwärter,
- als Bewertungsbogen für den Ausbildungsfahrlehrer,
- als Einschätzungsbogen für die Fahrschüler,
- als Bewertungsbogen für den Untersuchungsleiter

eingesetzt. Es existieren somit  $2 \times 4 = 8$  verschiedene Fragebogenvarianten (Anhang P).

### *Typisierung*

Um zusätzlich zum Fragebogen Unterrichtsbeurteilung ein weiteres Globalurteil der Fahrschüler über den Fahrlehreranwärter zu erhalten und somit einen weiteren Hinweis darüber zu bekommen, wie ausgeprägt die pädagogischen Kompetenzen des Fahrlehreranwärters sind, sollten die Fahrschüler die Fahrlehreranwärter zu verschiedenen Typen zuordnen. Dabei wurde der jeweilige Fahrlehreranwärter anhand der Urteile seiner Fahrschüler einem von drei Typen von Fahrlehrern (1. Didaktiker, 2. Diagnostiker, 3. Berater) zugeordnet. Es wird davon ausgegangen, dass diese drei Typen nicht unabhängig voneinander sind, sondern aufeinander aufbauen.

Die Fahrschüler erhielten drei verschiedene Beschreibungen von Fahrlehrern, die diesen drei Typen zuordenbar sind, und sie erhielten die Aufgabe, ihren eigenen Fahrlehrer diesen Beschreibungen zuzuordnen. Diese Zuordnung geschah anhand von zwei Fragen: „Zu welchem Typ passt Ihr Fahrlehrer am ehesten?“ und „Welcher Typ trifft auf Ihren eigenen



Fahrlehrer am wenigsten zu?“ (Anhang Q).

Beide Fragebögen wurden gemeinsam zum Messzeitpunkt II und IV in den *Ausbildungsfahrschulen* eingesetzt. Soweit möglich wurden dabei Bewertungen des theoretischen und praktischen Unterrichtes des Fahrlehrerwärters vom Fahrlehreranwärter selbst, vom Ausbildungsfahrlehrer, den Fahrschülern und dem Untersuchungsleiter vorgenommen. Untersuchungsleiter waren entweder geschulte studentische Mitarbeiter oder die Verfasserin der Arbeit selbst.

### 6.6.3 Ergebnisse

Daten konnten von 36 Fahrlehreranwärtern erhoben werden, wobei jedoch jeweils nicht zu allen Fragebogenvarianten Daten vorliegen.

Die Ergebnisse der Beurteilungen unterteilt nach den Skalen

- Planung und Darstellung (Methodik und didaktischer Aufbau des Unterrichtes),
- Umgang mit den Fahrschülern (Verhalten des Fahrlehreranwärter gegenüber den Fahrschülern),
- Interessantheit des Unterrichtes (Relevanz und Nützlichkeit der vom Fahrlehreranwärter vermittelten Inhalte),
- Schwierigkeit (Angemessenheit von Schwierigkeit und Umfang der Inhalte)

zeigen, dass die Fahrlehreranwärter sowohl zu Beginn des Praktikums als auch an dessen Ende sehr gute Bewertungen von Fahrschülern, Ausbildungsfahrlehrern und Untersuchungsleitern erhalten. Die einzelnen Ergebnisse zu den verschiedenen Beurteilern und Skalen sind grafisch im Anhang dargestellt (Anhang R). Es wird jeweils Vortest und Nachtest gegenübergestellt. Da bereits zu Beginn des Praktikums die Bewertung innerhalb der Skalen sehr hoch ausfällt, ist es nicht verwunderlich, dass diese nach dem Praktikum nicht statistisch signifikant höher ausfällt. Es handelt sich hier um einen Deckeneffekt. Die Be-

wertungen zeigen, dass die Fahrschüler, der Ausbildungsfahrlehrer, die Untersuchungsleiter und auch die Fahrlehreranwärter selbst mit ihrer Leistung im Fahrschulunterricht durchaus *zufrieden* sind und diese deshalb sowohl zu Beginn als auch am Ende des Praktikums hoch einschätzen.

Im Folgenden soll speziell auf die Skala „Globalbeurteilung des Unterrichtes“ durch die verschiedenen Beurteiler (Ausbildungsfahrlehrer, Untersuchungsleiter, Fahrschüler) eingegangen werden. Die Globalbeurteilung erfolgte jeweils nach dem theoretischen und praktischen Unterricht durch Notengebung der Beurteiler zu folgenden Fragen: „Welche Schulnote (1-6) geben Sie dem Unterricht?“ und „Welche Schulnote geben Sie dem Fahrlehrer?“. Zur Vereinfachung und besseren Differenzierung der Urteile wurden die gegebenen Noten in zwei Kategorien eingeteilt: 1=guter Unterricht/Fahrlehrer (entspricht den Noten 1 und 2) und 2=kein guter Unterricht/Fahrlehrer (entspricht den Noten 3, 4, 5 und 6). Die Teilung wurde hier zwischen den Noten 2 und 3 vorgenommen, da die Bewertung sehr hoch ausfielen, was möglicherweise Folge sozialer Erwünschtheitstendenzen in der Benotung ist.

Die Ergebnisse der Globalbeurteilung zeigen, dass vom Vor- zum Nachtest eine Änderung der Beurteilung vonstatten geht. Der Unterricht und auch der Fahrlehrer wird im Durchschnitt im Nachtest besser bewertet als im Vortest, also zu Beginn des Praktikums. Die einzelnen Werte der Beurteilungen (Mittelwert mit Standardabweichung, Minimum und Maximum) zeigt Abbildung 17

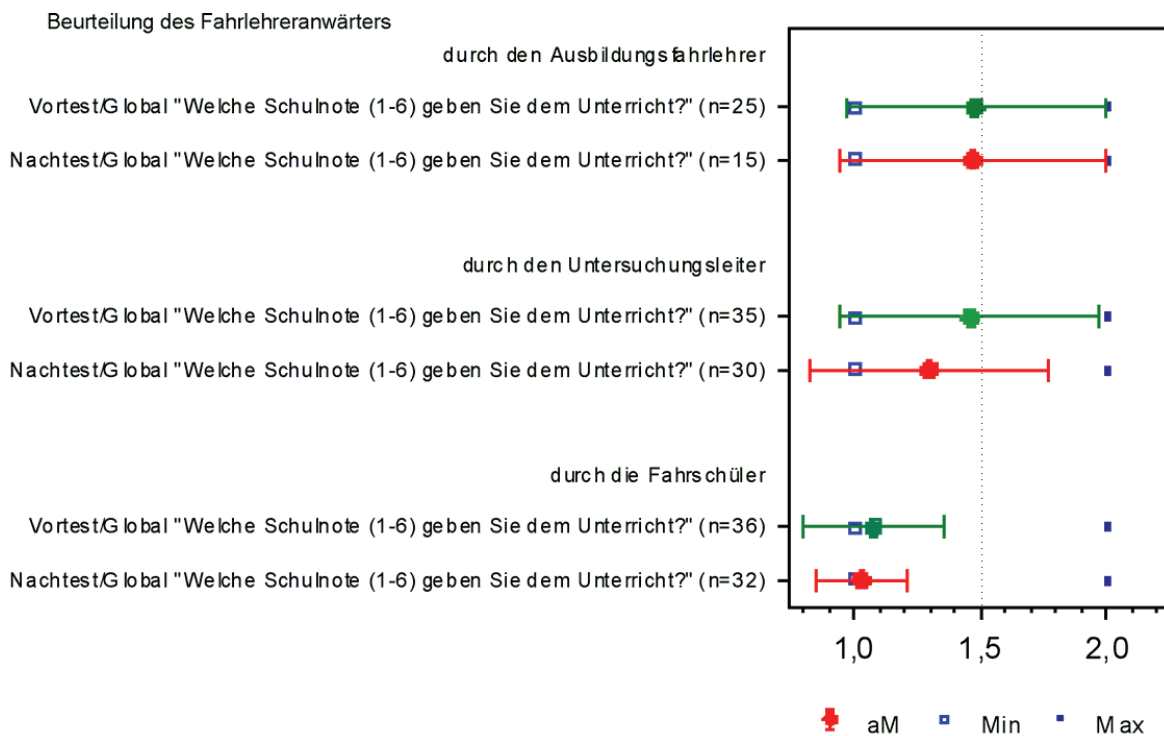


Abbildung 17 Unterrichtsbeurteilung – Globalurteile

Betrachtet man die Ergebnisse getrennt nach den Bewertungen des theoretischen und des praktischen Unterrichtes, zeigt sich Folgendes.

### *Beurteilung durch den Ausbildungsfahrlehrer*

Während sich die Ausbildungsfahrlehrer in der Beurteilung des theoretischen Unterrichtes des Fahrlehreranwärters im Vor- und Nachtest kaum unterscheiden, zeigen sich besonders bei der Beurteilung des praktischen Unterrichtes und der Beurteilung des Fahrlehrers große Unterschiede.

Der theoretische Unterricht wird im Vortest von 52% der Ausbildungsfahrlehrer als gut und im Nachtest von 53,3% als gut bewertet. Gefragt nach der Bewertung der Qualität des Fahrlehrers bezüglich des theoretischen Unterrichtes zeigt sich dagegen eine deutliche Veränderung vom Vor- zum Nachtest. Im Vortest wird der Fahrlehrer von 50% als gut, im Nachtest dagegen von 60% als gut bewertet.

Bei der Beurteilung des praktischen Unterrichtes wird die Verbesserung vom

Vor- zum Nachtest besonders deutlich. Hier wird der Unterricht im Vortest von 35,3% als gut eingestuft, während im Nachtest, am Ende des Praktikums, den praktischen Unterricht 87,5% als gut beurteilen. Auch die Beurteilung der Leistung des Fahrlehrers (Frage 2) verbessert sich deutlich von im Vortest 44,4% guten Beurteilungen zu 62,5% guten Bewertungen im Nachtest. Abbildung 18 stellt die Ergebnisse grafisch dar.

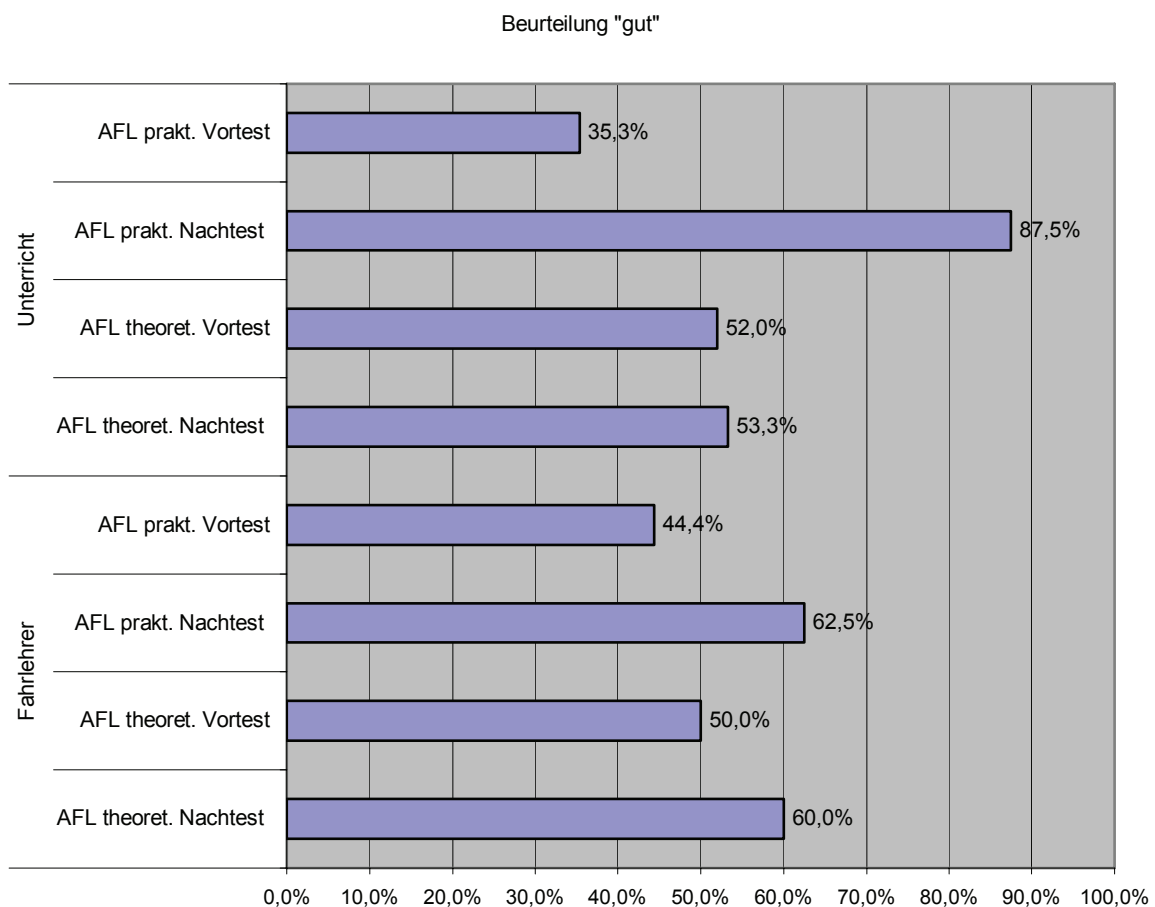


Abbildung 18 Unterrichtsbeurteilung. Anteil guter Bewertungen (%) – Globalbeurteilung durch den Ausbildungsfahrlehrer (AFL)

Prüft man die Unterschiede in den Globalurteilen des Ausbildungsfahrlehrers auf Signifikanz zeigen sich jedoch keine statistisch signifikanten Unterschiede (siehe Tabelle 28).

Tabelle 28 Unterrichtsbeurteilung durch den Ausbildungsfahrlehrer - Globalurteile

Unterrichtsbeurteilung Ausbildungsfahrlehrer		N	Mittel- wert	SD	Min	Max	Wilcoxon Test		
							p	Z	
U N T E R R I C H T	theoretisch	Vortest	25	1,48	0,51	1	2	0,083	-1,732
		Nachtest	15	1,47	0,52	1	2		
	praktisch	Vortest	17	1,65	0,49	1	2	0,317	-1,000
		Nachtest	8	1,13	0,35	1	2		
F A H R L E H R E R	theoretisch	Vortest	26	1,50	0,51	1	2	0,157	-1,414
		Nachtest	15	1,40	0,51	1	2		
	praktisch	Vortest	18	1,56	0,51	1	2	0,317	-1,000
		Nachtest	8	1,38	0,52	1	2		

*Beurteilung durch den Untersuchungsleiter*

Die Globalbeurteilung durch den Untersuchungsleiter zeigt deutlich eine Verbesserung in der Bewertung des Unterrichtes und des Fahrlehrers vom Vor- zum Nachtest, sowohl bei der Bewertung des theoretischen als auch des praktischen Unterrichtes (Abbildung 19).

54,3% der Untersuchungsleiter bewerten den theoretischen Unterricht im Vortest als gut, im Nachtest sind es in dieser Kategorie sogar 70,0%. Der Fahrlehrer wird dabei im Vortest von 62,9% und im Nachtest von 86,7% mit gut bewertet. Beide Unterschiede sind nicht statistisch signifikant (siehe Tabelle 29).

Die Globalbewertung des praktischen Unterrichtes zeigt ein ähnliches Bild. Hier beurteilen 52,9% der Untersuchungsleiter den Unterricht im Vortest mit gut, der Unterricht im Nachtest dagegen wird von 86,7% mit gut beurteilt. Auch die als gut eingestufte Bewertung des Fahrlehrers nimmt vom Vortest (58,8%) zum Nachtest (90,0%) deutlich zu. Im Gegensatz zur Beurteilung des theoretischen Unterrichtes zeigen sich hier statistisch signifikante

Unterschiede (siehe Tabelle 29).

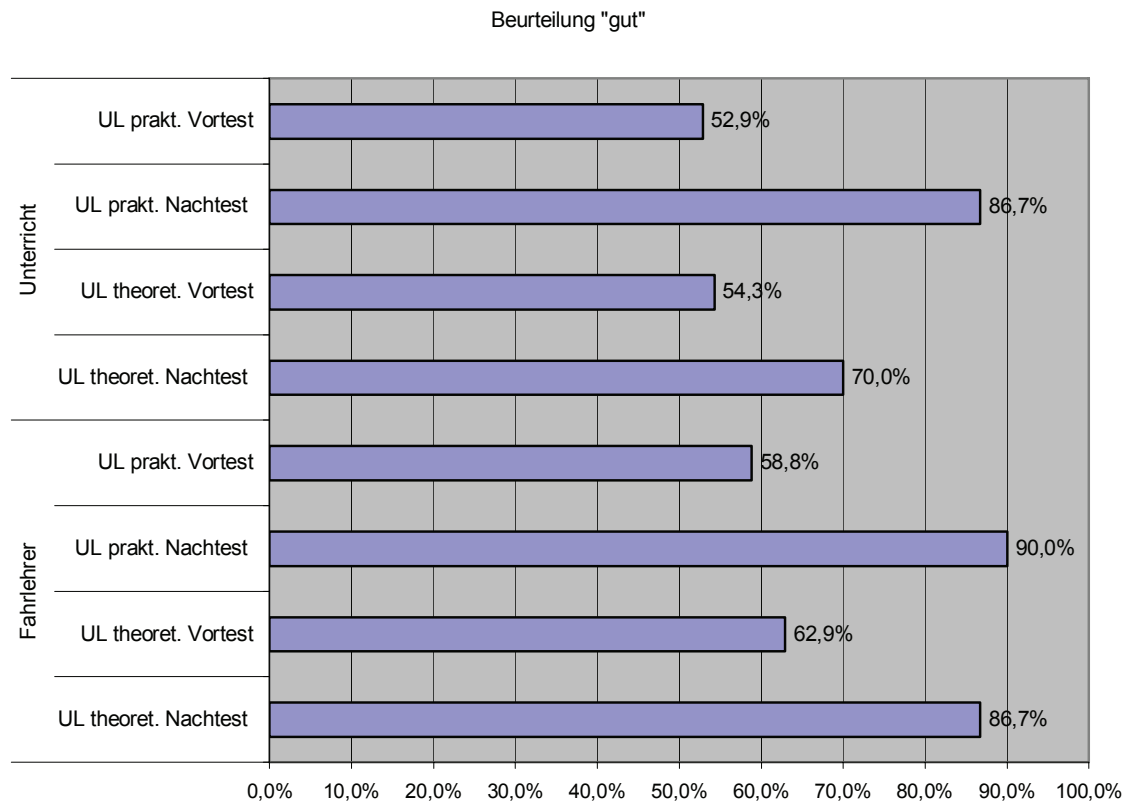


Abbildung 19 Unterrichtsbeurteilung. Anteil guter Bewertungen (%) - Globalbeurteilung durch den Untersuchungsleiter

Tabelle 29 Unterrichtsbeurteilung durch den Untersuchungsleiter - Globalurteile

Unterrichtsbeurteilung Untersuchungsleiter			N	Mittel- wert	SD	Min	Max	Wilcoxon Test	
								p	Z
U N T E R R I C H T	theoretisch	Vortest	35	1,46	0,51	1	2	0,257	- 1,134
		Nachtest	30	1,30	0,47	1	2		
	praktisch	Vortest	34	1,47	0,51	1	2	0,001 (d=0,79)	- 3,317
		Nachtest	30	1,13	0,35	1	2		
F A H R L E H R E R	theoretisch	Vortest	35	1,37	0,49	1	2	0,102	- 1,633
		Nachtest	30	1,13	0,35	1	2		
	praktisch	Vortest	34	1,41	0,50	1	2	0,003 (d=0,76)	- 3,000
		Nachtest	30	1,10	0,31	1	2		

*Beurteilung durch die Fahrschüler*

Die Beurteilung durch die Fahrschüler zeigt im Gegensatz zu den anderen Beurteilern kaum eine Differenz zwischen Vor- und Nachtest. Sowohl der Unterricht als auch der Fahrlehreranwärter werden im Vortest und Nachtest von jeweils mehr als 80% der Fahrschüler als gut eingestuft (siehe Abbildung 20). Die Unterschiede sind nicht statistisch signifikant (siehe Tabelle 30). Grund dafür könnten auch hier entweder soziale Erwünschtheit oder aber auch fehlende Vergleichsmöglichkeiten sein. Fahrschüler kennen in den meisten Fällen nur eine Fahrschule und erhalten dort auch nur von einem Fahrlehrer Unterricht. Für die meisten ist es die erste Ausbildung in einer Fahrschule. Das Vergleichsbewertungssystem der Fahrschüler ist möglicherweise der Schulunterricht, welcher jedoch mit Pflicht, Beurteilung und Noten verbunden ist. Die Ausbildung in der Fahrschule geschieht freiwillig und unter einer anderen Motivation als der Schulunterricht. Somit könnte eine mögliche Erklärung dieser sehr hohen Prozentsätze aus dem Vergleich zum Schulunterricht resultieren.

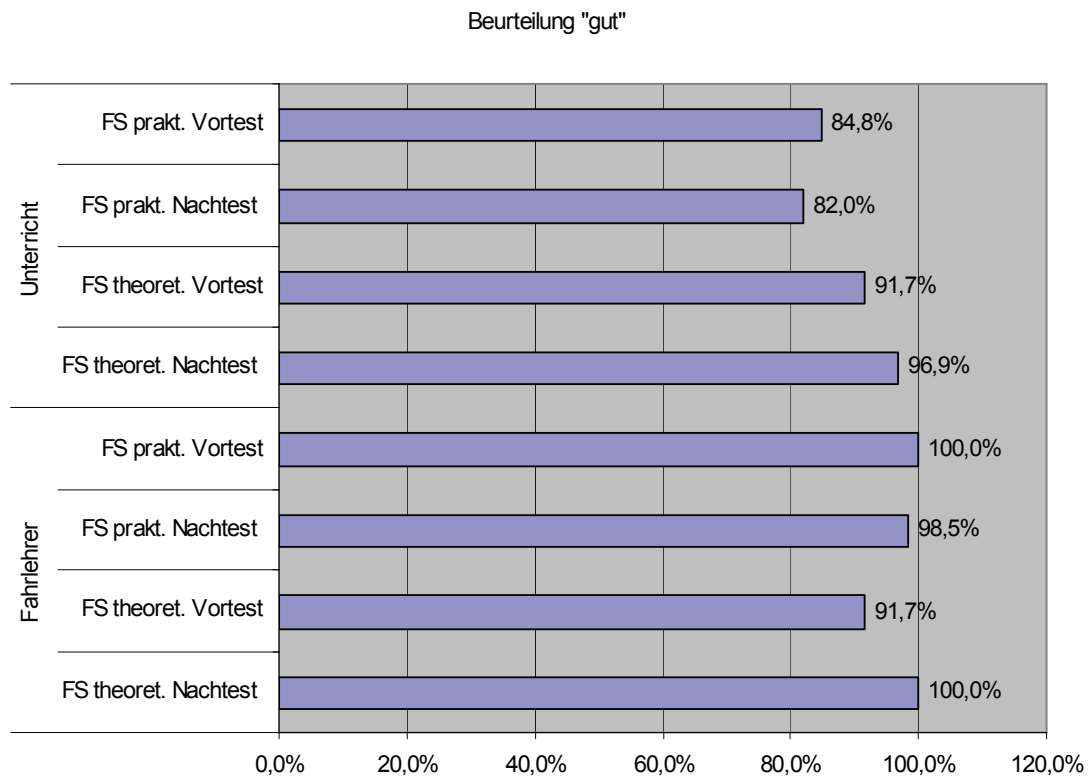


Abbildung 20 Unterrichtsbeurteilung. Anteil guter Bewertungen (%) - Globalbeurteilung durch die Fahrschüler

Tabelle 30 Unterrichtsbeurteilung durch die Fahrschüler - Globalurteile

Unterrichtsbeurteilung Fahrschüler			N	Mittel- wert	SD	Min	Max	Wilcoxon Test	
								p	Z
U N T E R R I C H T	theoretisch	Vortest	36	1,08	0,28	1,00	2,00	0,317	-1,00(a)
		Nachtest	32	1,03	0,18	1,00	2,00		
	praktisch	Vortest	36	1,19	0,40	1,00	2,00	0,655	-0,447(b)
		Nachtest	33	1,24	0,44	1,00	2,00		
F A H R L E H R E R	theoretisch	Vortest	36	1,08	0,28	1,00	2,00	0,317	-1,00(a)
		Nach-test	32	1,00	0,00	1,00	1,00		
	praktisch	Vortest	36	1,00	0,00	1,00	1,00	0,317	-1,00(b)
		Nach-test	33	1,03	0,17	1,00	2,00		

a Basiert auf positiven Rängen.

b Basiert auf negativen Rängen.



*Typisierung des Fahrlehreranwärters*

Daten konnten im Vortest zu 35 Fahrlehreranwärtern, im Nachtest zu 29 Fahrlehreranwärtern erhoben werden. 21 Fahrlehreranwärter wurden sowohl im Vor- als auch im Nachtest von den Fahrschülern zugeordnet.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Fahrschüler insgesamt ihren Fahrlehrer im Vortest am ehesten zum Typen Diagnostiker und im Nachtest zum Typen Berater zuordnen. Der Median liegt im Vortest (n=35) bei 2 (Diagnostiker) und im Nachtest (n=29) bei 3 (Berater). Die Verteilung der Zuordnungen im Vor- und im Nachtest zeigen die Abbildung 21 und Abbildung 22.

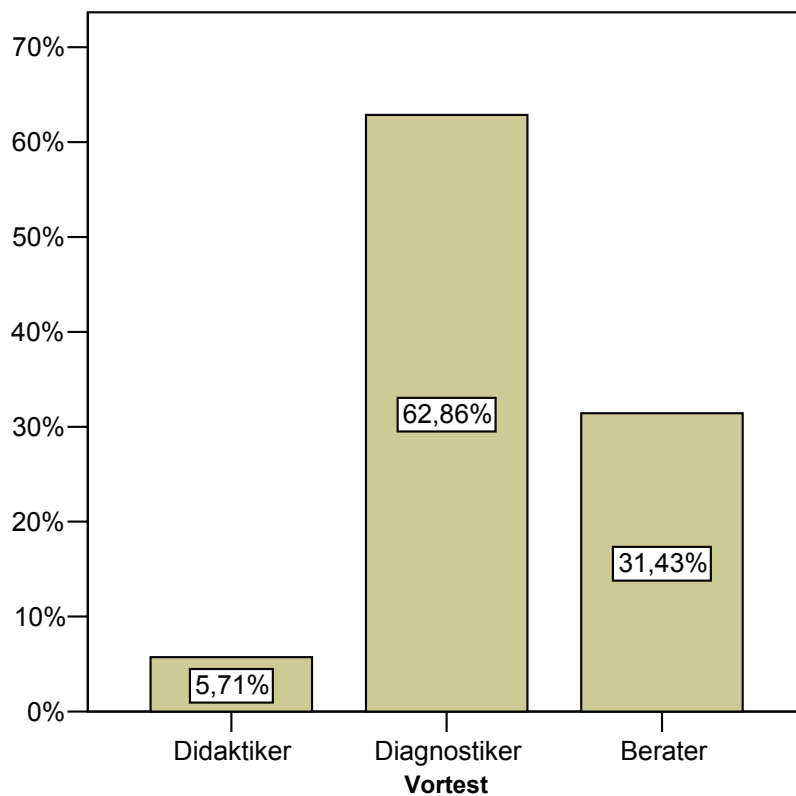


Abbildung 21 Typisierung Vortest

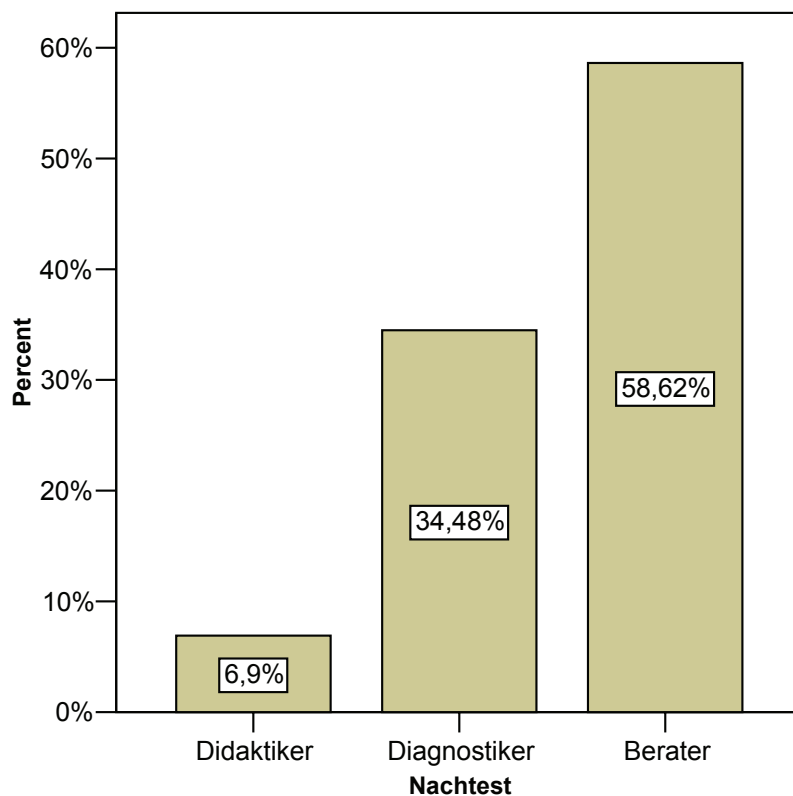


Abbildung 22 Typisierung Nachtest

Betrachtet man die Veränderung der Typenzuordnung vom Vortest zum Nachtest bei der Gruppe von Fahrlehreranwärtern, zu denen sowohl Daten im Vortest als auch im Nachtest vorliegen ( $n=21$ ), zeigt sich ebenso eine Veränderung des Medians von 2, dem Diagnostiker zu 3, dem Berater. Diese Veränderung bedeutet aber keinen statistisch signifikanten Unterschied (siehe Tabelle 31).

Tabelle 31 Typisierung – Veränderung vom Vortest zum Nachtest

Typisierung Vortest - Nachtest		N	Mittlerer Rang	Rangsumme	
	Negative Ränge	6(a)	7,50	45,00	
	Positive Ränge	9(b)	8,33	75,00	
	Bindungen	6(c)			
	Gesamt	21			
Z	0,943a				
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	0,346b				

(a)  $typ_{nt} < typ_{vt}$ (b)  $typ_{nt} > typ_{vt}$ (c)  $typ_{nt} = typ_{vt}$ 

a Basiert auf negativen Rängen.

b Wilcoxon-Test

### *Zusammenfassung*

Die Ergebnisse der Unterrichtsbeurteilung zeigen, dass die Fahrlehreranwärter bereits nach der theoretischen Ausbildung in der Lage sind, sowohl theoretischen als auch praktischen Unterricht in guter Qualität zu geben. Diese Qualität nimmt - gemessen anhand der Urteile von Ausbildungsfahrlehrern, Untersuchungsleitern und Fahrschülern - nach dem Praktikum zu. Besonders die Globalurteile machen dies deutlich.

Die Typisierung macht deutlich, dass die Fahrschüler insgesamt ihren Fahrlehrer im Vor- test am ehesten zum Typen Diagnostiker und im Nachtest zum Typen Berater zuordnen. Dies stimmt mit der erwarteten Entwicklung überein.

## 6.7 Videostudie

### *6.7.1 Fragestellung*

Unterrichtsqualität kann mittels verschiedener Methoden untersucht werden. Eine oft verwandte Methode ist die Videografie des Unterrichtes. Durch sie ist es möglich, einzelne spezifische Aspekte des Ausbildungserfolges zu demonstrieren. Mittels dieser Methodik konnte die Entwicklung der Fahrlehreranwärter hinsichtlich ihrer didaktisch-methodischen Kompetenzen überprüft werden. Folgende Fragestellungen standen dabei im Vordergrund:

- Existieren Unterschiede zwischen den gehaltenen Unterrichtsstunden hinsichtlich der beobachteten Unterrichtsqualität zu Beginn und am Ende des Praktikums?
- Um welche Unterschiede handelt es sich dabei?
- Zeigt sich eine Verbesserung der Qualität des Unterrichtes am Ende des Praktikums?

### 6.7.2 Methode und Durchführung

Zur Demonstration spezifischer Aspekte des Ausbildungserfolgs wurde – wie bei TIMSS (Third International Mathematics and Science Study; Baumert et al. 2000) – mit einer kleinen Teilstichprobe von 10 Fahrlehreranwärter eine Videostudie durchgeführt. Dabei wurde von jedem Fahrlehreranwärter eine theoretische Unterrichtsstunde zu Beginn und am Ende des Praktikums per Video aufgezeichnet und getrennt von je zwei Experten beurteilt. Dazu erhielten die Experten jeweils eine CD mit den Unterrichtsausschnitten von zwei unterschiedlichen Fahrlehreranwärtern. Diese CD enthielt vier 15 minütige Unterrichtsausschnitte, von jedem Fahrlehreranwärter jeweils einen Ausschnitt einer theoretischen Unterrichtsstunde vom Beginn und einen Ausschnitt vom Ende des Praktikums der Fahrlehrerausbildung. Dabei handelte es sich jeweils um die ersten 15 Minuten der Unterrichtsstunde. Die Experten erhielten die Aufgabe, sich die Ausschnitte anzuschauen und folgende Fragen schriftlich zu beantworten (Instruktionen für die Expertenbeurteilung und die Expertengutachten siehe Anhang S):

1. Was denken Sie: Welcher Ausschnitt des Unterrichts wurde zu Beginn des Praktikums aufgenommen und welcher am Ende?
2. Bitte beschreiben Sie die Unterschiede der beiden Ausschnitte. Was ist Ihnen aufgefallen? Denken Sie dabei an die Ziele des Ausbildungsprogramms.

Insgesamt handelt es sich um 20 Gutachten zu 20 Unterrichtsausschnitten von 10 Fahrlehreranwärtern.

### 6.7.3 Ergebnisse

#### *Globale Einschätzung*

Im Allgemeinen werden die Videoausschnitte von den Experten eher richtig dem Vor- und Nachtest zugeordnet. 12 mal wurden die Ausschnitte richtig, 7 mal falsch und einmal gar nicht den Zeitpunkten innerhalb des Praktikums zugeordnet. Es erscheint allerdings schwierig, die Ausschnitte zuzuordnen, da zweimal trotz nicht korrekter Zuordnung der Ausschnitte zu Vor- bzw. Nachtest im Nachtest ein Leistungszuwachs verzeichnet wird. Somit kann aufgrund der Gutachten die Anzahl der falschen Zuordnungen inhaltlich betrachtet auf 5 reduziert werden.

Generell ist in den Gutachten eine Verbesserung des Unterrichts vom Vor- zum Nachtest erkennbar. Die Experten, welche die Unterrichtsausschnitte richtig zugeordnet haben, erkennen auch eine positive Entwicklung der Leistung des Fahrlehreranwärters vom Beginn zum Ende des Praktikums. Nur 5 Experten beschrieben eine negative Entwicklung der Leistung vom Vor- zum Nachtest. Es fiel außerdem auf, dass bei den nicht richtig zugeordneten Ausschnitten bei 2 Fahrlehreranwärtern es den Experten schwer fällt, überhaupt Unterschiede zwischen den Ausschnitten zu benennen.

Als Fortschritte vom Vor- zum Nachtest werden vorwiegend genannt:

- besser vorbereiteter und gegliederter Unterricht,
- selbstbewussteres Auftreten des Fahrlehreranwärters,
- stärkerer Einbezug und bessere Motivation der Fahrschüler und verbesserte Kommunikation mit den Fahrschülern im Unterricht,
- besserer und abwechslungsreicherer Einsatz von verschiedenen Medien und Lernmethoden.

Folgende Zitate belegen die bessere Einschätzung der Fahrlehreranwärter im Nachtest. Es handelt sich dabei um Zitate, welche sich auf den Videoausschnitt am Ende des Praktikums beziehen:

Zitat 1:

„Die Fahrlehrerin wirkt insgesamt im Umgang mit den Schülern recht locker, sie reagiert auf das, was die Fahrschüler im Unterricht beitragen, nimmt die Infos auf und verarbeitet sie weiter!“

Zitat 2:

„Der Fahrlehrer scheint besser vorbereitet zu sein, hat sich zuvor mit dem Thema beschäftigt und sich Gedanken über die Durchführung gemacht. Die Schülermitarbeit ist aktiver, denn ein engagierter, vorbereiteter Lehrer wirkt sich in der Regel positiv auf die Schüler aus.“

Zitat 3:

„Insgesamt war der erste Unterricht [Nachtest] noch besser vorbereitet und gegliedert. Der Fahrlehreranwärter wirkte sicherer und gab sogar Hilfestellung, wenn Fragen nicht beantwortet werden konnten.“

### *Einschätzung der einzelnen Fahrlehreranwärter*

#### *Fahrlehreranwärter 1:*

Beide Experten, die die Ausschnitte begutachtet haben, ordneten diese dem Vor- und Nachtest richtig zu.

Trotz Kritik an beiden Unterrichtseinheiten sind Unterschiede zwischen den beiden Unterrichtsausschnitten erkennbar. Beim Vergleich der Ausschnitte zeigt sich im Nachtest:

- ein gesteigertes Selbstbewusstsein des Fahrlehreranwärters, welches sich insbesondere im Umgang mit Fahrschülern deutlich macht,
- ein lockerer wirkender Unterricht,
- eine Verbesserung der Planung und Vorbereitung des Unterrichtes,
- besserer Einsatz unterschiedlicher Methoden,
- verbesserter Einbezug der Fahrschüler in den Unterricht und
- eine Zunahme der Spontanität des Fahrlehreranwärters.

*Fahrlehreranwärter 2:*

Die Ausschnitte wurden von beiden Experten richtig den Zeitpunkten zu Beginn und am Ende des Praktikums zugeordnet.

Unterschiede, die zwischen beiden Zeitpunkten genannt wurden, waren:

- schülerzentriertere Arbeitsweise,
- lehrzielorientierterer, themenzentrierterer und aktiverer Medieneinsatz,
- bessere Stoffauswahl am Ende des Praktikums,
- bessere Hinführung zum und Einführung in das Thema,
- vielfältigerer Methodeneinsatz und
- engagierterer und wesentlich strukturierterer Unterricht.

*Fahrlehreranwärter 3:*

Die Videoausschnitte wurden dem Vor- und Nachtest von beiden Experten richtig zugeordnet.

Veränderungen, welche vom Vortest zum Nachtest genannt wurden, waren:

- klare Verbesserung der Unterrichtsgestaltung,
- besserer Einbezug und Motivation der Schüler (Förderung der Schüleraktivität),

- besser gegliederter Unterricht – systematischere Vorgehensweise,
- größere Medienkompetenz und Medienvielfalt (gezielter Einsatz von Flip-Chart und CDI) und
- verbesserter Methodeneinsatz.

*Fahrlehreranwärter 4:*

Auch bei diesem Fahrlehreranwärter wurden die Videoausschnitte von beiden Experten richtig als Vor- und Nachtest erkannt.

Die Experten beurteilten dabei jedoch beide Ausschnitte als mangelhaft. Der Fahrlehreranwärter wirkt in beiden Ausschnitten sehr unsicher und wenig redegewandt. Es finden im Unterricht kaum Methodenwechsel statt, und als Medium wird ausschließlich das CDI Gerät verwendet. Trotz dieser, als nicht gut beurteilten Unterrichtsqualität, ist eine leichte positive Entwicklung vom Beginn zum Ende des Praktikums erkennbar.

Folgende Unterschiede wurden erkannt:

- Hintergründe werden im Nachtest ansatzweise erklärt und „wenn“-Fragen gestellt,
- der Fahrlehreranwärter verwendet mehr funktionale Gesten und
- wirkt nicht mehr ganz so unsicher wie im Ausschnitt zu Beginn des Praktikums.

*Fahrlehreranwärter 5:*

Bei der Beurteilung des Unterrichtes dieses Fahrlehreranwärters wurden die Videoausschnitte von beiden Experten richtig zugeordnet, und es wurde eine Verbesserung des Unterrichtes vom Vor- zum Nachtest festgestellt.

Unterschiede, die zwischen Vor- und Nachtest genannt wurden, waren:

- besser vorbereiteter und gegliederter Unterricht,
- sichereres Auftreten des Fahrlehreranwärters,



- besserer Medieneinsatz,
- bessere Förderung der Aktivität und Einbezug der Fahrschüler,
- der Fahrlehreranwärter gab im Nachtest Hilfestellungen, wenn Fragen nicht beantwortet werden konnten, und
- er wirkte insgesamt ruhiger und geduldiger.

*Fahrlehreranwärter 6:*

Diese Ausschnitte ordnet der erste Experte den Zeitpunkten innerhalb des Praktikums richtig zu, der zweite dagegen falsch.

Während der erste Experte folgende Verbesserungen vom Vortest zum Nachtest beschreibt:

- verbesserter Medieneinsatz,
- methodische Verbesserungen,
- schülerzentriertere Arbeitsweise und
- lockereres und sichereres Auftreten des Fahrlehreranwärters,

wird vom zweiten Experten eine geringfügige Verschlechterung diagnostiziert. Er beschreibt den Fahrlehreranwärter im Vortest als weniger „betont lustig und locker“ und das Eingehen auf die Beiträge der Fahrschüler als intensiver. Beide Unterrichtsausschnitte werden jedoch als qualitativ gut bewertet.

*Fahrlehreranwärter 7:*

Die Unterrichtsausschnitte wurden von einem Experten richtig, von dem zweiten jedoch falsch zu den Zeitpunkten der Aufnahme zugeordnet.

Als Unterschiede zwischen den Ausschnitten wurden von beiden Experten weniger gute Vorbereitung, mangelhafter Praxisbezug und starke Orientierung an der Unterrichtsvorbe-

reitung sowie schlechterer Einbezug der Fahrschüler am Ende des Praktikums beschrieben.

*Fahrlehreranwärter 8:*

Hier wurden die Videoausschnitte von beiden Experten nicht richtig zugeordnet. Ein Experte gibt jedoch bei der Bewertung der Ausschnitte an, dass auch eine umgekehrte Zuordnung hier zutreffen könnte. Die Zuordnung erscheint bei diesen Ausschnitten besonders schwierig.

Die Beschreibung der Unterschiede zwischen den Ausschnitten hinsichtlich des Vor- und Nachtests fallen bei den Experten unterschiedlich aus. Während der *erste* Experte die Unterrichtsausschnitte zwar falsch zuordnet, wird der Ausschnitt, welcher wirklich am Ende des Praktikums aufgenommen wurde, als besser beurteilt. Verbesserungen, die vom tatsächlichen Vor- zum Nachtest beschrieben werden, sind hierbei:

- eine deutlich bessere Vorbereitung und Engagement des Fahrlehreranwärters,
- verbesserte Strukturiertheit und Planung des Unterrichtes,
- bessere Förderung des Interesses bei den Fahrschülern,
- Verbesserung der Aktivität der Fahrschüler,
- Entwicklung vom langweiligen, wenig zielgerichteten Frontalunterricht zum schülerorientierten Unterricht.

Der *zweite* Experte dagegen beurteilt den Unterricht, welcher zum Beginn des Praktikums aufgenommen wurde, als wesentlich besser. Sowohl die Lernstandsdiagnose, die Motivation der Fahrschüler, der Medieneinsatz, sowie sein Auftreten werden als besser bewertet. Jedoch merkt der Experte an, dass es aufgrund der kurzen Sequenz des Unterrichtes von 15 Minuten sehr schwierig war, diesen zu beurteilen, und eine umfassende Beurteilung der Unterrichtsqualität des Fahrlehreranwärters für ihn somit nicht möglich war.

*Fahrlehreranwärter 9:*

Hier konnten die Videoausschnitte dem Vor- und Nachtest von einem Experten nicht zugeordnet werden, da keine Unterschiede oder Verbesserungen festgestellt werden konnten. Der zweite Experte ordnete die Videoausschnitte den Zeitpunkten der Aufnahme falsch zu. Der Unterricht wird vom ersten Experten in beiden Ausschnitten als sehr schlecht eingestuft. Es werden die fehlende Einleitung, der mangelnde Einbezug der Fahrschüler und die Unstrukturiertheit des Unterrichtes bemängelt. Auch der zweite Experte beurteilt beide Ausschnitte als sehr schlecht, erkennt jedoch trotz falscher Zuordnung eine positive Entwicklung vom realen Vor- zum Nachtest. Er beschreibt eine Verbesserung beim Umgang mit den Fahrschülern in der Darstellung der Unterrichtsinhalte.

*Fahrlehreranwärter 10:*

Die Videoausschnitte wurden von beiden Experten dem Vor- und Nachtest falsch zugeordnet.

Der erste Experte beschreibt die Unterschiede zwischen den beiden Ausschnitten als kaum erkennbar. Beide Unterrichtseinheiten werden als schlecht beurteilt. Es fehlt in beiden Videoausschnitten der Praxisbezug. Außerdem ist der Medieneinsatz verbesserungswürdig. Es fällt weiterhin auf, dass der Fahrlehreranwärter nur zum Fernsehgerät bzw. zur Wand (Overheadprojektion) schaut.

Der zweite Experte dagegen stellt eine Verschlechterung vom Vor- zum Nachtest in folgenden Bereichen fest: Blickkontakt und Methodik „Frage-Antwort“.

### *Zusammenfassung*

Die Auswertung der Beurteilungen durch die Experten zeigt, dass das Praktikum die didaktische und methodische Kompetenz der Fahrlehreranwärter fördert. Betrachtet man die Veränderungen, welche durch das Praktikum bewirkt werden, stellt man fest, dass die Fahrlehreranwärter insbesondere ihre Fähigkeiten bei der Planung und Darstellung von Unterricht und im Umgang mit den Fahrschülern als auch ihr eigenes Auftreten verbessern. In welchem Maße eine Entwicklung stattfindet, scheint sowohl an den Praktikumsbedingungen als auch an den Fähigkeiten des Fahrlehreranwärters zu Beginn des Praktikums zu liegen. Es fällt weiterhin auf, dass das Praktikum bei einem Großteil der Fahrlehreranwärter Wirkung zu zeigen scheint, jedoch bei einigen auch keine Veränderung ersichtlich wird. Gründe hierfür könnten in den unterschiedlichen Praktikumsbedingungen, wie fehlende Unterstützung und unzureichende fachliche Betreuung im Bereich Pädagogik durch den Ausbildungsfahrlehrer liegen (siehe auch Kap. 6.1). Anzumerken ist hier, dass den Untersuchungsleitern bei Fahrlehreranwärter Nummer 5 Probleme mit dem Ausbildungsfahrlehrer bekannt sind.

## 6.8 Prüfungsdaten

### *6.8.1 Fragestellung*

Eine weitere Variable betrifft den Erfolg in der Fahrlehrerprüfung. Zur diesbezüglichen Analyse wurden Noten der Prüfungen und Durchfallquoten der gesamten Stichprobe erfasst. Die Noten bzw. Durchfallquoten lassen sich allerdings nicht unmittelbar mit den Noten früherer Prüfungen vergleichen, da sich neben den Ausbildungsinhalten und den Ausbildungsformen auch die Zusammensetzung der Prüfungskommissionen geändert haben. Es kann auch nicht ausgeschlossen werden, dass die Einführung des Ausbildungs-

praktikums und damit die Verlängerung der Ausbildungszeit eine spezielle Selektionswirkung im Hinblick auf die Zusammensetzung der Ausbildungsteilnehmer hat. Soweit die Prüfungsdaten – unter Beachtung von Datenschutzgesichtspunkten – erhältlich waren, sollten sie in der Auswertung aber zumindest deskriptiv berücksichtigt werden.

Hinsichtlich der Auswertung standen folgende Fragen im Mittelpunkt:

- Welche Noten erreichen die Fahrlehreranwärter in den einzelnen Prüfungen?
- Wie viele Wiederholungen benötigen sie, um eine Prüfung erfolgreich abzuschließen?
- Existieren Zusammenhänge zwischen den erreichten Prüfungsnoten und den Ergebnissen der Unterrichtsbeurteilung und der Fallbearbeitung?
- Haben sich die Notengebung und die damit verbundenen Durchfallquoten durch die Reform verändert?

#### 6.8.2 *Methode und Durchführung*

Mit den Fahrlehreranwärtern, die sich zu der Teilnahme an der Studie bereit erklärt hatten, wurden zur Erhebung der Prüfungsdaten Telefoninterviews geführt (Anhang T). Dabei wurde neben den Prüfungsnoten in den einzelnen Prüfungen (Fachkundeprüfung mündlich, Fachkundeprüfung schriftlich, Lehrprobe theoretisch, Lehrprobe praktisch) auch nach der Anzahl der Wiederholungen gefragt. Zusätzlich wurden weitere Informationen erhoben, die organisatorische Rahmenbedingen betreffen, wie abgeschlossene Ausbildung, Tätigkeit als Fahrlehrer etc. Auf diese Informationen wurde im Kapitel 6.2 näher eingegangen.

Insgesamt konnten 143 Fahrlehreranwärter telefonisch befragt werden, wobei nicht immer vollständige Angaben gemacht wurden.

Um die Prüfungsdaten vor der Reform mit den Prüfungsdaten nach der Reform zu vergleichen, wurden die einzelnen Prüfungsausschüsse und Bezirksregierungen angeschrieben

und darum gebeten, die Prüfungsdaten zur Auswertung dieser Fragestellung zur Verfügung zu stellen. Die Studie erhielt zahlreiche Unterstützung durch die einzelnen Bezirksregierungen, musste jedoch feststellen, dass oftmals nicht alle einzelnen Prüfungsergebnisse festgehalten werden, sondern nur generelle Informationen zur Fahrerlaubnisprüfung bzw. insgesamt nur sehr wenig Daten verfügbar waren, die einen Vergleich zwischen alter und neuer Prüfungsordnung erlaubten. Dies liegt oftmals auch daran, dass jede einzelne Behörde nur eine geringe Anzahl Prüflinge pro Jahr hat. Aus diesem Grund wird der Vergleich der Prüfungsdaten nur anhand der Daten des Bundeslandes Bayern und des Bundeslandes Thüringen vorgenommen, da hier eine ausreichend große Anzahl an differenzierten Prüfungsdaten verfügbar war.

### *6.8.3 Ergebnisse*

Von den befragten 135 Fahrlehreranwärtern hatten zum Befragungszeitpunkt 82,2% die Ausbildung zum Fahrlehrer erfolgreich abgeschlossen.

#### *Fachkundeprüfung*

Zu den Fachkundeprüfungen lagen für die schriftliche 133 und für die mündliche 131 auswertbare Daten vor.

Die Fachkundeprüfung schriftlich, welche nach der theoretischen Ausbildung absolviert werden muss, um zum Praktikum zugelassen zu werden, schlossen beim ersten Versuch 77,4% der Fahrlehreranwärter mit der Note 4 oder besser ab. 18 von 133 Personen wiederholten diese Prüfung einmal, während 6 drei Versuche benötigten. Die mündliche Fachkundeprüfung wurde ohne Wiederholung von 77,1% erfolgreich mit der Note 4 oder besser abgeschlossen. Dagegen wiederholten diese Prüfung 19 Personen einmal und 5 Personen zweimal. Die Verteilung der Noten in den Fachkundeprüfungen zeigen Abbildung 23 und Abbildung 24.

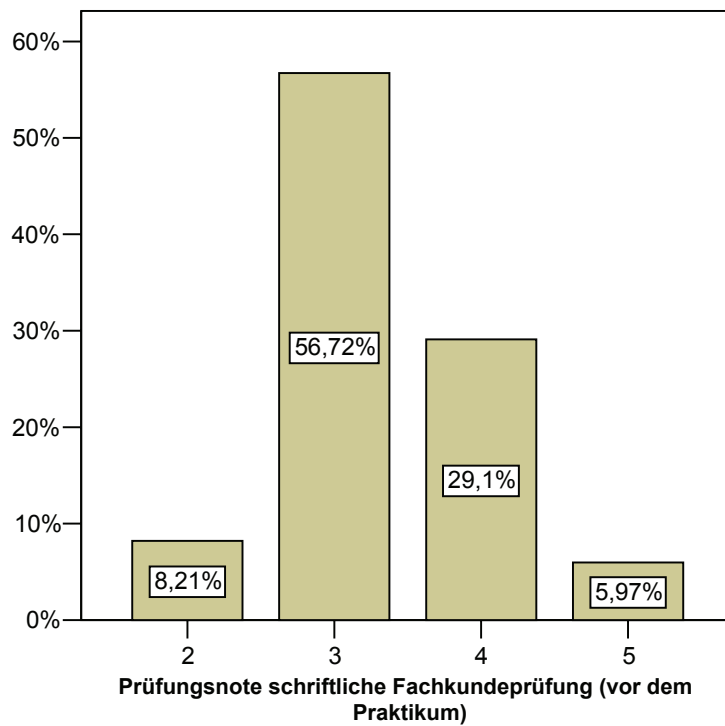


Abbildung 23 Prüfungsnote schriftliche Fachkundeprüfung in Prozent (n=133)

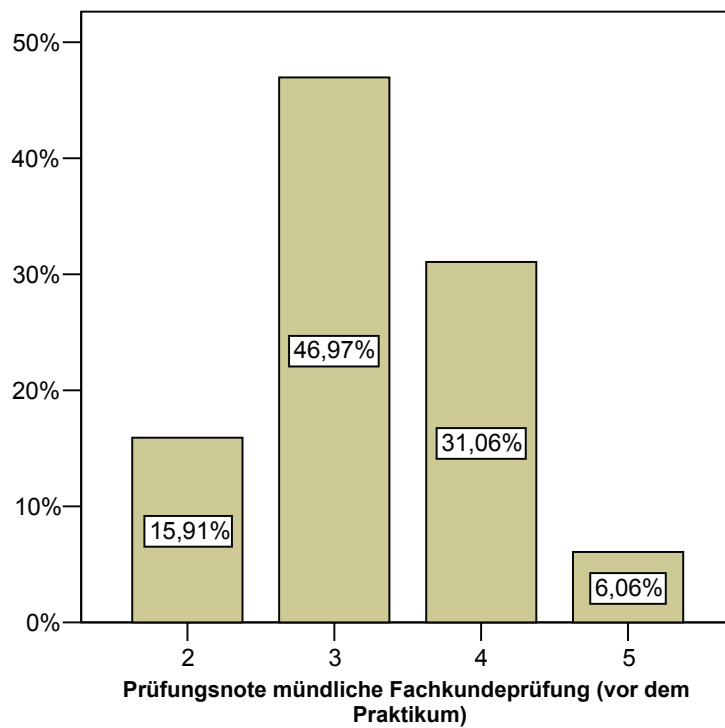


Abbildung 24 Prüfungsnote mündliche Fachkundeprüfung in Prozent (n=131)

Hinsichtlich der erreichten Noten in den einzelnen Prüfungen mit Wiederholung ergab sich das in Tabelle 32 und Tabelle 33 dargestellte Bild:

Tabelle 32 Prüfungsnote schriftliche Fachkundeprüfung mit Wiederholung

		Anzahl Wiederholung bis zum Bestehen der schriftl. Fachkundeprüfung			Total
		0	1	2	
Prüfungsnote schriftliche Fachkundeprüfung (vor dem Praktikum)	2	10	1	0	11
	3	66	8	1	75
	4	27	8	4	39
	5	6	1	1	8
Total		109	18	6	133

Tabelle 33 Prüfungsnote mündliche Fachkundeprüfung mit Wiederholung

		Anzahl Wiederholung bis zum Bestehen der mündlichen. Fachkundeprüfung			Total
		0	1	2	
Prüfungsnote mündliche Fachkundeprüfung (vor dem Praktikum)	2	20	1	0	21
	3	48	10	3	61
	4	33	7	1	41
	5	6	1	1	8
Total		107	19	5	131

### *Lehrproben*

In die Auswertung zu den Lehrproben gehen in die Auswertung der praktischen Lehrprobe 111 und in die der theoretischen Lehrprobe 108 auswertbare Daten ein.

Die Lehrprobe unterteilt sich in zwei Prüfungen. In der theoretischen Lehrprobe wird ein theoretischer Unterricht des Fahrlehreranwärters von der Prüfungskommission bewertet und in der praktische Lehrprobe eine Fahrstunde beurteilt. Die praktische Lehrprobe bestanden beim ersten Versuch 85,59% von 111 befragten Fahrlehreranwärtern mit der Note 4 oder besser. Die Prüfung wurde von 14 Personen einmal und von 1 Person zweimal wiederholt.

Die theoretische Lehrprobe schlossen 82,41% von 108 Befragten mit der Note vier oder besser erfolgreich ab, 1 Fahrlehreranwärter erhielt hier die Note 5. Die Prüfung wurde von



18 Personen einmal wiederholt, wobei diese von 16 Fahrlehreranwärtern erfolgreich abgeschlossen wurde. Die Verteilung der Prüfungsnoten ist in Abbildung 25 und Abbildung 26 dargestellt:

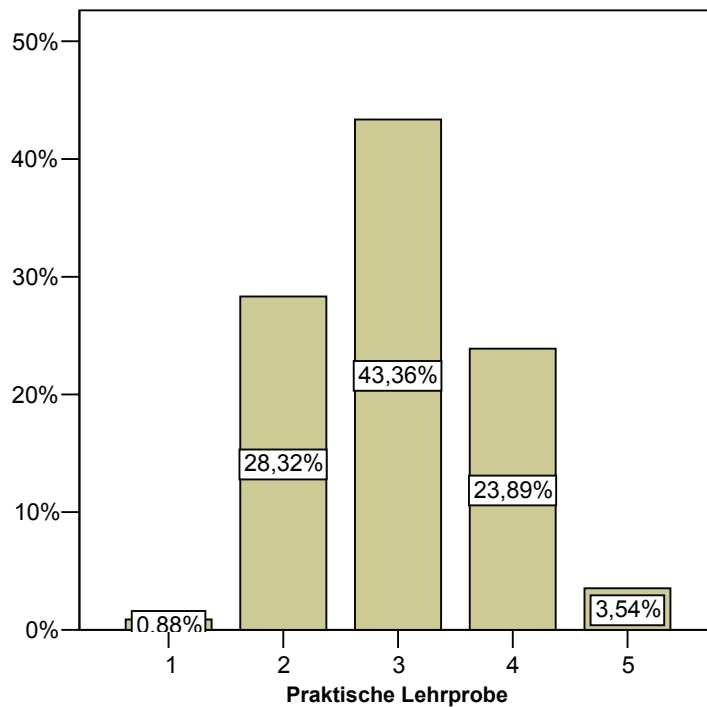


Abbildung 25 Prüfungsnote praktische Lehrprobe in Prozent (n=111)

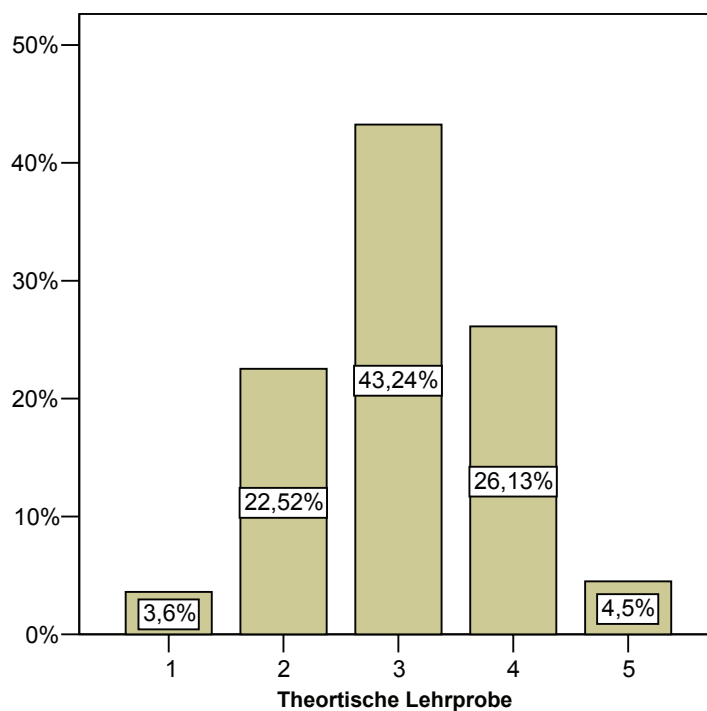


Abbildung 26 Prüfungsnote theoretische Lehrprobe in Prozent (n= 108)

Hinsichtlich der erreichten Noten in den einzelnen Prüfungen mit Wiederholung ergab sich das in Tabelle 34 und Tabelle 35 dargestellte Bild.

Tabelle 34 Praktische Lehrprobe mit Wiederholung

		Anz. Wiederholung bis zum Bestehen der prakt. Lehrprobe			Total
		0	1	2	
Prüfungsnote der prakt. Lehrprobe	1	1	0	0	1
	2	29	2	1	32
	3	42	7	0	49
	4	23	4	0	27
	5	1	1	0	2
Total		96	14	1	111

Tabelle 35 Theoretische Lehrprobe mit Wiederholung

		Anz. Wiederh. bis zum Bestehen der theort. Lehrprobe		Gesamt
		0	1	
Prüfungsnote der theort. Lehrprobe	1	4	0	4
	2	20	5	25
	3	44	4	48
	4	21	7	28
	5	1	2	3
Gesamt		90	18	108

### *Zusammenhänge zwischen Prüfungsnoten und Fallbearbeitung*

Um die Zusammenhänge zwischen Prüfungsnoten und der Fallbearbeitung zu überprüfen, wurden zwischen den Prüfungsnoten in den Lehrproben und den Ergebnissen in der Fallbearbeitung bivariate Korrelationen berechnet. Hierbei wurden nur die Prüfungsnoten der Lehrproben verwendet, da nur dort pädagogische Kompetenzen beurteilt werden. Die Ergebnisse der Korrelationen zeigen keine statistisch signifikanten Zusammenhänge zwischen den Prüfungsnoten in den Lehrproben und den Ergebnissen in der Fallbearbeitung (siehe Tabelle 36):

Tabelle 36 Korrelation zwischen Prüfungsnoten und Fallbearbeitung

		FB Prüfungsangst Vortest	FB Prüfungsangst Nachtest	FB Lernstand Vortest	FB Lernstand Nachtest
Praktische Lehrprobe	Korrelation nach Pearson	0,022	-0,012	-0,066	-0,063
	Signifikanz (2-seitig)	0,848	0,931	0,559	0,649
	N	80	54	80	54
Theoretische Lehrprobe	Korrelation nach Pearson	-0,083	-0,021	-0,205	-0,105
	Signifikanz (2-seitig)	0,468	0,880	0,072	0,449
	N	78	54	78	54

### *Zusammenhänge zwischen Prüfungsnoten und Unterrichtsbeurteilung*

Um die Zusammenhänge zwischen den Prüfungsnoten und der Unterrichtsbeurteilung zu analysieren, wurden wiederum die Noten der Lehrproben zur Berechnung heran-gezogen. Verglichen wurden diese mit den Ergebnissen der Globalbeurteilung durch Ausbildungs-fahrlehrer, Untersuchungsleiter und Fahrschüler.

Auch zwischen den Prüfungsnoten in den Lehrproben und den Globalurteilen der Unter-richtsbeurteilung lassen sich keine signifikanten Zusammenhänge finden. Die einzelnen Ergebnisse der Korrelation zwischen den Variablen sind im Anhang U dargestellt.

### *Vergleich der Prüfungsdaten vor und nach der Reform der Fahrlehrerausbildung*

#### *Bayern:*

Zum Vergleich der Prüfungsdaten des Bundeslandes Bayern vor und nach der Reform der Ausbildung werden Daten aus den Jahren 1998/99 und 2001/02 herangezogen. Für die Jahre 1999/98 liegen Daten zur schriftlichen Fachkundeprüfung von 285, zur mündlichen Fachkundeprüfung von 266, zur theoretischen Lehrprobe von 260 und zur praktischen Lehrprobe von 284 Prüfungen vor. Für die Jahre 2001/02 gehen Daten zur schriftlichen

Fachkundeprüfung von 331, zur mündlichen Fachkundeprüfung von 313, zur theoretischen Lehrprobe von 185 und zur praktischen Lehrprobe von 185 Prüfungen ein. Um diese zu vergleichen, soll die Bestehensquote beim ersten Versuch in den einzelnen Prüfungen herangezogen werden. Diese ermöglicht es festzustellen, inwiefern sich speziell bei den Lehrproben die Prüfungsnoten und damit die Leistung in den Prüfungen verändert haben.

Die Bestehensquote wird dabei als Prozentsatz der mit den Noten 1,2,3 und 4 abgeschlossenen Prüfungen in Relation zur Gesamtzahl der Prüfungen berechnet.

Die Ergebnisse der schriftlichen Fachkundeprüfung in den Jahren 1999/98 zeigen, dass nur rund 68% beim ersten Versuch die Noten 1,2,3 oder 4 erhielten, während in den Jahren 2001/02 73% diese Prüfung beim ersten Versuch mit diesen Noten abschlossen. Es ergibt sich daraus eine Veränderung, d.h. Verbesserung der Leistungen in der schriftlichen Fachkundeprüfung um 5%. Bezüglich der mündlichen Fachkundeprüfung zeigt sich dagegen ein gegenteiliges Bild. Hier schnitten beim ersten Versuch in den Jahren 1999/98 78% mit der Note 4 oder besser ab, während in den Jahren 2001/02 nur 66,% dies beim ersten Versuch erreichten. Dies ist eine Verschlechterung der Bestehensquote um 12% beim ersten Versuch dieser Prüfung.

Die Prüfungsdaten in den Lehrproben verändern sich ähnlich wie die Prüfungsdaten in der schriftlichen Fachkundeprüfung. Während 1999/98 75% die theoretische Lehrprobe beim ersten Versuch bestanden, waren es 2001/02 sogar 83%; es zeigt sich eine deutliche Verbesserung in der Bestehensquote um 8%. Auch bei dem Vergleich der Prüfungsdaten der praktische Lehrprobe zeigt sich dieser Trend: 1999/98 werden die Noten 1 bis 4 beim ersten Versuch zu 76% vergeben, 2001/02 dagegen zu 83%, was einer Verbesserung von 7% entspricht. Abbildung 27 stellt die Ergebnisse grafisch dar.

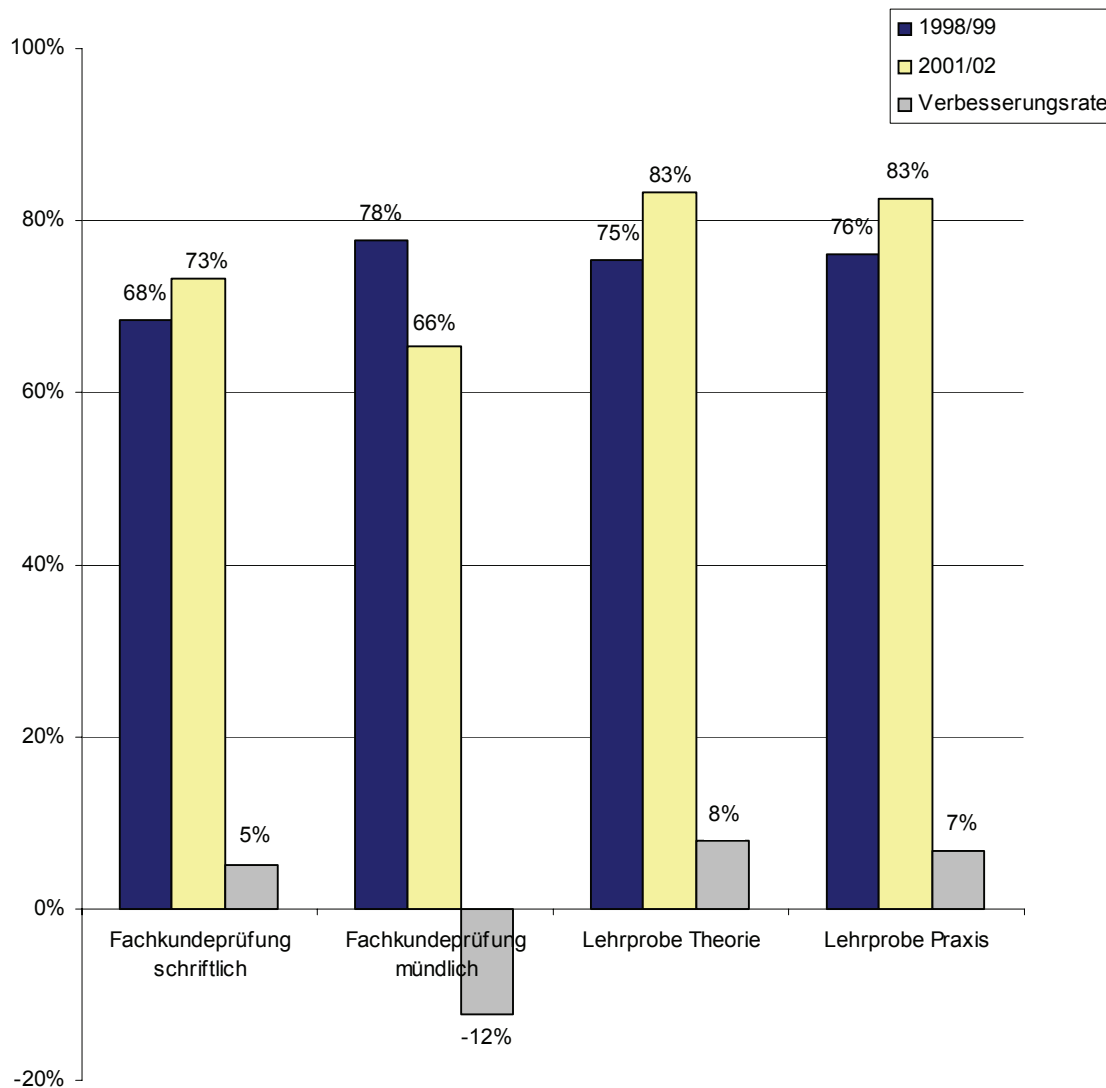


Abbildung 27 Prüfungsdaten Bayern Vergleich 1998/99 und 2001/02

*Thüringen:*

Auch die Prüfungsdaten des Bundeslandes Thüringen zeigen eine vergleichbare Entwicklung von 1998/99 zu 2000/2001. Zur Auswertung lagen nur Daten zu den theoretischen und praktischen Lehrproben zu diesem Zeitpunkt vor. Die Ergebnisse zeigen, dass von den in den Jahren 1998/99 geprüften Fahrlehreranwärtern 80% von 105 Prüflingen die theoretische Lehrprobe und 75% von 105 Prüflingen die praktische Lehrprobe beim ersten Versuch bestanden. 2000/01 dagegen war der Prozentsatz der bestandenen Prüfungen im er-

sten Versuch deutlich höher, es bestanden 90% der Fahrlehreranwärtern in der theoretischen Lehrprobe und 83% in der praktischen Lehrprobe beim ersten Versuch. Die Bestehensquote ist bei der theoretischen Lehrprobe um 10% und bei der praktischen Lehrprobe um 8% gestiegen (siehe Abbildung 28).

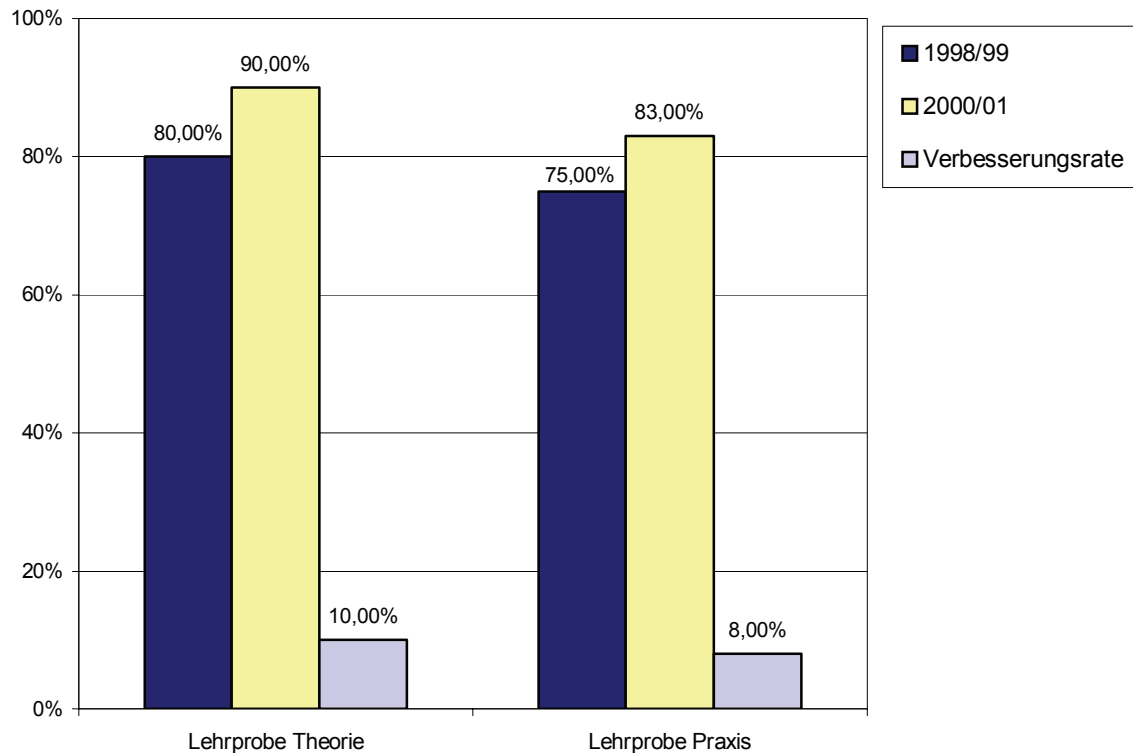


Abbildung 28 Prüfungsdaten Thüringen Vergleich 1999/98 und 2000/01

### *Zusammenfassung*

Die anhand der Telefoninterviews erhobenen Prüfungsdaten zeigen, dass sich die Prüfungsnoten in allen Prüfungen im mittleren Bereich bewegen. Zusammenhänge der Noten mit den Ergebnissen der Fallbearbeitung und der Unterrichtsbeurteilung konnten nicht festgestellt werden.

Sowohl die Ergebnisse der Auswertung der Prüfungsdaten des Landes Bayern als auch des Landes Thüringen lassen sich bei allem methodischen Vorbehalt auf die Reform der Fahr-

lehrerausbildung beziehen: Die vermehrte pädagogische Ausbildung mit der Möglichkeit des Erwerbs von pädagogischen Kompetenzen im Praktikum führt zu einer Verbesserung in den theoretischen und praktischen Lehrproben. Die Fahrlehreranwärter scheinen demnach besser auf die Anforderungen der Prüfungen vorbereitet zu sein und erreichen eine bessere Bewertung.

## 7 ZUSAMMENFASSENDE DISKUSSION

### 7.1 Diskussion der Ergebnisse im Überblick

Die Ergebnisse der Hauptstudie zeigen deutlich, dass sich mit der Reform der Fahrlehrerausbildung eine wesentliche Veränderung der Ausbildung nicht nur strukturell, sondern auch inhaltlich vollzogen hat. Zu der wesentlich stärkeren Betonung der pädagogischen Anteile innerhalb der Ausbildung an den Ausbildungsstätten ist die Möglichkeit gekommen, dieses theoretische Wissen in Form eines Praktikums an einer Ausbildungsfahrschule vor dem tatsächlichen Berufseinstieg anwenden und trainieren zu können. Inwiefern es gelungen ist, diese Veränderung unter Bedingungen einzuführen, die zu einer Erhöhung der pädagogischen Kompetenz der Fahrlehreranwärter führt, sollte die vorliegende Studie prüfen.

Generell zeigen die Ergebnisse, dass die Einführung des Ausbildungspraktikums gelungen ist und von allen Beteiligten als sinnvolle Erweiterung der Fahrlehrerausbildung angesehen wird.

Auch wenn die Ergebnisse darauf hinweisen, dass die Reform und damit die Einführung und Umsetzung des Praktikums gute bis sehr gute Resultate erzielt hat, dürfen die Rahmenbedingungen, denen die Studie unterlag, bei der Interpretation der Daten nicht außer Acht gelassen werden (siehe Diskussion im Kap. 7.3).

Im Folgenden werden die Ergebnisse getrennt nach den Gegenstandsbereichen Ausbildungsziele, Personen, Organisation und Prüfung diskutiert.

#### 7.1.1 *Ausbildungsziele*

Bereits die Ergebnisse der Pilotstudie zeigen eine weitgehende Übereinstimmung aller betroffenen Partner hinsichtlich der expliziten Globalziele der Fahrlehrerausbildung. Insbesondere rücken die geforderten pädagogischen Kompetenzen des Fahrlehrers



zunehmend in den Mittelpunkt der Ausbildung. Inwieweit diese expliziten Ausbildungsziele in der vorliegenden Form (Ausbildungscurriculum) eine erfolgreiche Ausbildung zum kompetenten Fahrschullehrer ermöglichen und inwiefern diese von den Fahrlehreranwärtern erreicht werden, wurde in der Hauptstudie überprüft. Die Ergebnisse der instruktionspsychologischen Lehrzielanalyse haben gezeigt, dass das Curriculum es ermöglicht, die Lehrziele in curriculare Lehrinhalte umzusetzen. An einigen Stellen zeigte sich hier eine Diskrepanz zwischen den Lehrzielen und den dazu im Curriculum bereitgestellten Inhalten und deren Umsetzung. Zu einigen Lehrzielen stellte das Curriculum keine Inhalte bereit (siehe auch Anhang J). Dies wirkte sich jedoch nicht bedeutsam auf die tatsächliche Vermittlung dieser Inhalte und deren Erwerb aus.

Es lässt sich also festhalten, dass die im Curriculum festgeschriebenen Lehrziele weitgehend Eingang in die Ausbildung gefunden haben. Der Wissenstest zeigt hier deutlich, dass pädagogisches Wissen vermittelt wird und die Fahrlehreranwärter dieses während ihrer Ausbildung auch tatsächlich erwerben. Bereits nach der theoretischen Ausbildung haben die Fahrlehreranwärter die Lehrziele im Bereich Pädagogik zu ca. 70% erreicht. Außerdem werden die Lehrziele in Pädagogik von den Fahrlehreranwärtern als sehr wichtig für die eigene Ausbildung angesehen. Somit können die theoretisch-pädagogischen Voraussetzungen für ein erfolgreiches Praktikum als gegeben angesehen werden.

Auch das Ausbildungspraktikum selbst wird von ca. 95% als wichtig für die zukünftige Tätigkeit empfunden und mit seinen Anforderungen und Zielen als sinnvoll erachtet, um pädagogische Kompetenzen zu erwerben und die Theorie auf die Praxis anzuwenden. Dies belegen auch die Ergebnisse der Videostudie und der Unterrichtsbeurteilung. Sowohl die Gutachten der Experten zu den Videoausschnitten des Unterrichtes als auch die Globalbeurteilungen des Unterrichtes durch Ausbildungsfahrlehrer und Untersuchungsleiter zeigen deutlich, dass im Praktikum pädagogische Kompetenzen erworben werden. Das Praktikum

bewirkt demnach eine Entwicklung der pädagogischen Fähigkeiten und Fertigkeiten. Besonders positiv wirkt es sich auf den Umgang mit den Fahrschülern aus, insbesondere bei heterogenen Gruppen, sowie auf das eigene Auftreten und die Qualität des Unterrichtes. Dies belegen neben den Ergebnissen der Videostudie und der Unterrichtsbeurteilung auch die Einschätzungen der Fahrlehreranwärter zum Praktikum selbst. Sie geben an, diese Dinge nur im Praktikum gelernt zu haben und auch nur dort lernen zu können.

### *7.1.2 Personen*

Diskutiert wurden in der Pilotstudie und auch mit den Experten aus der Praxis die Eingangsvoraussetzungen, die die Fahrlehreranwärter mitbringen. Besonders die Diskrepanz zwischen erwarteten und tatsächlichen Eingangsvoraussetzungen stand dabei im Mittelpunkt. Es wurde insbesondere ein Mangel an Frauen und Abiturienten als Auszubildende beklagt. Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass die Fahrlehreranwärter, die zwischen 21 und 54 Jahre alt sind, tatsächlich vorwiegend Männer sind. Frauen sind nur zu einem Anteil von 18% vertreten. Bezogen auf den Schulabschluss wurde jedoch festgestellt, dass ein relativ hoher Prozentsatz der Fahrlehreranwärter (78%) über einen Realschulabschluss oder einen höheren Schulabschluss verfügen, 29% haben Abitur und 14% sogar ein Fachhochschulabschluss.

Betrachtet man die vorherige Berufserfahrung, stellt sich heraus, dass vorwiegend Mechaniker und Handwerker den Fahrlehrerberuf erlernen. Nur ein sehr geringer Prozentsatz der befragten Fahrlehreranwärter besitzt eine pädagogische Vorbildung. Somit werden besonders an die pädagogische Ausbildung in der Fahrlehrerausbildung hohe Anforderungen gestellt.

Die finanzielle Belastung der Fahrlehreranwärter durch die Ausbildung stellte sich in der Studie als sehr hoch heraus. Hieraus leiten sich wahrscheinlich auch vereinzelt geäußerte

Wünsche nach struktureller Veränderung der Ausbildung, wie Abschaffung des Praktikums oder dessen Verkürzung ab.

### 7.1.3 *Organisation des Ausbildungspraktikums*

Die Organisation des Praktikums ist für dessen Erfolg überaus relevant, zeigt sich doch hier, welchen Bedingungen die tatsächliche Ausbildung unterliegt. Dabei sind es insbesondere die Ausbilder in den Ausbildungsfahrschulen, deren Motivation und Kompetenz, die den Ausbildungserfolg wesentlich beeinflussen sowie die Struktur und Ausstattung der Ausbildungsfahrschulen und die Struktur der Reflexionsseminare an den Ausbildungsstätten. Sie beeinflussen mit, ob und in welcher Weise die Ausbildungsinhalte tatsächlich im Unterricht umgesetzt werden.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Fahrlehreranwärter insgesamt mit der Struktur, den Anforderungen und den Rahmenbedingungen des Praktikums *zufrieden* sind. Dreiviertel der befragten Fahrlehreranwärter sind sowohl mit den Bedingungen in ihrer Ausbildungsfahrschule und mit der Betreuung durch den Ausbildungsfahrlehrer als auch mit der Durchführung der Reflexionswochen *zufrieden*. Ausnahme dabei ist allein das Berichtsheft. Die Berichtsheftpflicht sowie die Art des Musterberichtsheftes wird von der Mehrheit der Fahrlehreranwärter stark kritisiert und als enorme Arbeitsbelastung empfunden.

Die Ziele des Praktikums scheinen demnach in den meisten Ausbildungsfahrschulen und von den Ausbildungsfahrlehrern ernst genommen und umgesetzt zu werden. Eine Problematik, die von den Fahrlehreranwärtern sowohl in den Gruppengesprächen als auch in den Fragebögen wiederholt angesprochen wurde, stellt jedoch die Qualifikation des Ausbildungsfahrlehrers dar. Aufgrund der erst kürzlich eingeführten Reform besitzen nur die Fahrlehreranwärter, nicht aber die meisten Ausbildungsfahrlehrer das in der reformierten Ausbildung vermittelte pädagogische Fachwissen. Dies schränkt die Betreuungsmöglich-

keit und damit die Ausbildungsqualität ein.

#### 7.1.4 Prüfung

Die Ergebnisse der Studie zum Bereich Prüfung zeigen, dass sich der veränderte Stellenwert der Pädagogik auch in den Prüfungen niederschlagen scheint. So ergaben die Auswertungen der Befragung der Prüfungsausschüsse, dass die Themenbereiche Verkehrsrecht, Fahrzeugtechnik und Pädagogik zu gleichen Teilen in den mündlichen Fachkündeproofungen abgefragt werden. Einen besonders hohen Stellenwert erhält die Pädagogik in den Lehrproben. Auch dieses Ergebnis weist darauf hin, dass hinsichtlich der Prüfungsinhalte eine Verlagerung der Schwerpunkte reformkonform stattgefunden zu haben scheint. Auch die Erhöhung der Bestehensquote speziell in den Lehrproben weist auf den Erfolg des Praktikums hin. Jedoch bleibt es weiterhin fraglich, inwiefern der Grundsatz „Wer lehrt, prüft nicht“ dem Ausbildungserfolg und dem Ausbildungsziel, kompetente Ausbildungsfahrlehrer auszubilden, förderlich ist. Eine personelle Trennung von Ausbildung und Prüfung erfordert ein hohes Maß an Einheitlichkeit hinsichtlich der vermittelten Inhalte und der Prüfungsanforderungen. Von dieser Einheitlichkeit kann trotz der positiven Ergebnisse der Hauptstudie nicht immer ausgegangen werden.

#### 7.1.5 Persönlicher Eindruck

Während der Arbeit, besonders im Kontakt mit Ausbildungsstätten, Ausbildungsfahrschulen und Fahrlehreranwärtern, ist der Eindruck entstanden, dass die Reform eine notwendige und von allen Beteiligten erwünschte Veränderung der Ausbildung darstellt. Das Ausbildungspraktikum wird insgesamt als sehr sinnvoll und nutzbringend betrachtet, und der Großteil der Fahrlehreranwärter scheint von dieser praktischen Ausbildung unter Anleitung sehr zu profitieren. Allerdings besteht derzeit nicht die Sicherheit, dass eine erfolgreiche Ausbildung in den Ausbildungsfahrschulen und Ausbildungsstätten immer gewährleistet

wird. Ein Grund dafür stellt die große Heterogenität der Ausbildungsbedingungen in den Ausbildungsfahrschulen und auch in den Ausbildungsstätten dar. Die Motivation und die Kompetenz des Ausbildungsfahrlehrers, aber auch des Fahrlehreranwärters selbst spielt hier eine zentrale Rolle.

Ein großes Problem stellt die fehlende Fachkenntnis vieler Ausbildungsfahrlehrer im Bereich Pädagogik dar. Damit ist es für die Fahrlehreranwärter schwierig, die in der Ausbildungsstätte gelernten theoretischen Inhalte auf die Praxis anzuwenden. Dementsprechend schwer scheint es aber auch den Ausbildungsfahrlehrern zu fallen, ihr Wissen den Fahrlehreranwärtern zu vermitteln. Auch ihnen fehlt ebenso wie den Fahrlehreranwärtern ein kompetentes Feedback. Derzeit mangelt es, so der Eindruck, an Möglichkeiten sowohl für den Fahrlehreranwärter als auch für den Ausbildungsfahrlehrer, sich innerhalb des Praktikums Beratung und Hilfe zu holen. Andererseits entsteht im Fahrschulbereich schnell der Eindruck der Kontrolle und Bewertung.

## 7.2 Zusammenfassung und Empfehlungen für die Ausbildungsstrukturen

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Studie ein überwiegend positives Bild der Ausbildungsqualität der reformierten Fahrlehrerausbildung allgemein und des Ausbildungspraktikums im Besonderen gezeigt hat. Dies ist nicht nur erfreulich, sondern bis zu einem gewissen Grad auch erstaunlich, da sich das Evaluationsumfeld und die gegenwärtigen Rahmenbedingungen der Tätigkeit des Fahrlehrers als außerordentlich schwierig erwiesen haben. Schon die Pilotstudie zeigte diesbezüglich ein erhebliches Maß an strukturellen Problemen, die sich auch auf die Organisation und Durchführung der Studie selbst ausgewirkt haben (insbesondere durch die erhebliche Abnahme der Gesamtanzahl von Fahrlehreranwärtern).

Dennoch kann festgehalten werden, dass sich die durch die Reform der Fahrlehrer-

ausbildung verstärkte Fokussierung auf pädagogische Aspekte sowohl in theoretischer (also bezogen auf das erworbene Wissen der Fahrlehreranwärter) als auch in praktischer Hinsicht (bezogen auf die Unterrichtstätigkeit) in erfreulich positiven Ergebnissen niedergeschlagen hat.

Auch wenn, aufgrund der Rahmenbedingungen, ein Vergleich mit dem Kompetenzerwerb im Rahmen der alten Fahrlehrerausbildung nicht möglich war, so lässt sich insgesamt ein positives Fazit (im Sinne einer kriteriumsorientierten Beurteilung) ziehen: Die Fahrlehrerausbildung insgesamt und das Ausbildungspraktikum im Besonderen führen zu einem hohen theoretischen und praktischen Kompetenzerwerb der Fahrlehreranwärter bezüglich der für den Fahrlehrerberuf erforderlichen pädagogischen Kompetenzen. Dies ist auch insofern bemerkenswert, als dass die überwiegende Mehrzahl der Fahrlehreranwärter aus Berufsfeldern stammt, die eher „pädagogik-fern“ sind.

Allerdings lässt sich dieser ansonsten überwiegend positive Eindruck in Bezug auf das Ausbildungsziel „Diagnostik- und Beratungskompetenz“ *nicht* aufrechterhalten. Diese Kompetenzen scheinen – vergleichbar mit den Ergebnissen der Evaluation schulischer Lehrer – durchaus verbesserungsbedürftig zu sein. Hier könnte auch ein Ansatz für eine Weiterentwicklung des Ausbildungspraktikums liegen.

Auf Basis der Ergebnisse lässt sich der gewonnene Eindruck zusammenfassend in den folgenden Aussagen formulieren:

1. Die stärkere Betonung und die Erhöhung der pädagogischen Anteile in der theoretischen Ausbildung führen bei den Fahrlehreranwärtern zum Erwerb pädagogischen Wissens.
2. Das Ausbildungspraktikum selbst führt zur Erhöhung der pädagogischen Kompetenz, insbesondere der Kompetenz, Unterricht zu planen und durchzuführen.
3. Hinsichtlich des Erwerbs von Diagnostik- und Beratungskompetenz besteht in der

Ausbildung weiterer Verbesserungsbedarf.

4. Der Grundsatz „Wer lehrt, prüft nicht“ sollte hinterfragt werden. Zu prüfen ist, ob dieses Prinzip dem Ausbildungsziel, kompetente Fahrlehrer auszubilden, förderlich ist. Es sollte erwogen werden, die von den Fahrlehreranwärtern während ihrer Ausbildung in der Fahrlehrerausbildungsstätte gezeigten Leistungen in die Endnoten mit einzubeziehen.
5. Die Ausbildung für Ausbildungsfahrlehrer sollte der aktuellen Situation insofern angepasst werden, als dass sie die pädagogische Qualifikation des Ausbildungsfahrlehrers stärker in den Fokus rückt. Aufgrund der erst kürzlich eingeführten Reform besitzen nur die Fahrlehreranwärter, nicht aber die meisten Ausbildungsfahrlehrer, das in der reformierten Ausbildung vermittelte pädagogische Fachwissen.
6. Es sollten ebenso wie für die Fahrlehreranwärter auch für Ausbildungsfahrlehrer Möglichkeiten geschaffen werden, während des Ausbildungspraktikums fachliche Unterstützung und Feedback zu erhalten. Die Möglichkeit für Rückmeldungen bzw. Feedback für Fahrlehreranwärter sollte während des Praktikums als ständiges Angebot zur Verfügung stehen.
7. Die Kommunikation und Zusammenarbeit zwischen den Bereichen Ausbildungsstätte, Ausbildungsfahrschule und Prüfungsausschuss sollte verbessert werden.
8. Es sollten Möglichkeiten geschaffen werden, die finanzielle und persönliche Belastung von Fahrlehreranwärtern innerhalb des Praktikums zu verringern und mit der Durchführung des Praktikums besser in Einklang zu bringen. Dies könnte eventuell auch dazu führen, dass sich mehr Frauen für diese Ausbildung interessieren, sofern angemessene Bedingungen geschaffen werden.
9. Hinsichtlich Art und Form des Berichtsheftes sowie der Verwendung durch die Prüfungsausschüsse ist Optimierungsbedarf gegeben.

### 7.3 Umsetzbarkeit und Erfüllung der Standards für die Evaluationsforschung von Rost (2000): Diskussion

Die vorliegende Studie ist als Evaluationsstudie konzipiert deren Ziel es war, die Standards für die Evaluationsforschung von Rost (2000) zu erfüllen. Inwiefern diese Standards, die hier als wissenschaftliche Qualitätskriterien dienten, erfüllbar waren, bzw. an welchen Stellen es zu Unvereinbarkeiten zwischen Standards und Durchführungsbedingungen der Studie kam, soll im folgenden Kapitel diskutiert werden. Während die Erfüllung einiger Standards problemlos eingehalten werden konnte, ergab sich hinsichtlich der Standards Kontrollgruppe, Kausalinterpretation und statistische Kontrolle Diskussionsbedarf. Zunächst soll jedoch auf die unproblematischen Kriterien eingegangen werden.

Die Studie konnte aufgrund ihrer gewählten Struktur und ihres Designs den meisten Standards genüge leisten. So wurde im Rahmen der Kontrolle der Implementation der reformierten Ausbildung in Form der Pilotstudie untersucht, inwiefern die Realisierung der Maßnahme ihrer Konzeption entspricht und ob andere Einflüsse eine mögliche Wirkung der Maßnahme begünstigen oder behindern (*Implementationskontrolle*). Dies erbrachte Aufschluss über Moderatorvariablen, die im Design der Hauptstudie wiederum Beachtung fanden. Insofern wurden Drittvariablen, deren Wirkung mit denen der zu evaluierenden Maßnahme möglicherweise konfundiert sind, benannt und in der Datenerhebung und dem Erhebungsdesign berücksichtigt (*statistische Kontrolle*). Des Weiteren wurde die Rekonstruktion der theoretischen Grundlage der reformierten Ausbildung durch Aufarbeitung und Analyse des Forschungsstandes zu theoretischen Modellen zur pädagogischen Kompetenz, dessen Training und Evaluation Rechnung getragen. Damit konnten die Fragen: „Wovon geht die Wirkung aus?“, „Worin besteht der postulierte Prozess, in dem sich die Wirkung entfaltet?“, „In welchen Bereichen finden Wirkungen statt?“ beantwortet werden (*Konzeptualisierung*).



Ebenfalls wurden Fragestellungen und Hypothesen formuliert, die mit Hilfe des Evaluationsdesigns empirisch geprüft wurden (*Fragestellungen und Hypothesen*). Die empirische Überprüfung geschah anhand geeigneter Forschungsmethoden, und es wurde sowohl die statistische Signifikanz gefundener Unterschiede oder Zusammenhänge angegeben als auch geeignete Maße der Effektgröße (*Effektgrößen*).

Die vorangegangene Beschreibung der Studie lässt keinen Zweifel an der sorgfältigen Dokumentation der Schritte der Evaluation wie auch deren Begründung. Bei der Planung und Durchführung wurden die Bedürfnisse und Interessen der beteiligten Personen beachtet (*Transparenz & soziale Sensibilität*). Insbesondere letzteres war innerhalb dieser Studie unabdingbar, da die Durchführung der Studie von der Kooperationsbereitschaft der beteiligten Personen abhing, welche sich selbst mit sozialer Sensibilität nur schwer einstellte.

Das Feld der Fahrlehrerschaft gestaltete sich für Forschungsvorhaben als außerordentlich schwer zugänglich. Aufgrund mangelnder Kooperationsbereitschaft war es nur mit Einschränkungen möglich, die Studie - trotz einer zuvor nicht geplanten, de facto nun aber nahezu gegebenen Totalerhebung der sich zurzeit in der Ausbildung befindlichen Fahrlehreranwärtern - wie ursprünglich geplant zu verwirklichen. Es ist davon auszugehen, dass insbesondere die derzeitig angespannte wirtschaftliche Lage und der damit verbundene hohe Konkurrenzdruck unter den Fahrschulen, Skepsis gegenüber jeglichen ‚Interventionsmaßnahmen‘ verursacht. Die Befürchtungen in Hinblick auf Folgen von Kontrolle und Bewertung führten in vielen Fällen zur Ablehnung der Teilnahme an der Studie und konnten auch durch Gespräche, schriftliche Zusicherung der Gewährleistung der Anonymität als auch mit Unterstützung durch die Bundesvereinigung der Fahrlehrerverbände und Modifikationen der Erhebungsmaterialien nicht vollständig ausgeräumt werden. Dies hatte für die Erhebung der Daten und damit auch für die Interpretation der Ergebnisse eine Reihe von Konsequenzen.

Um die Akzeptanz der Studie unter den Fahrlehreranwärtern zu verbessern, erwies es sich als erforderlich, den Umfang des Fragebogenmaterials deutlich zu reduzieren und teilweise durch Gruppeninterviews zu ersetzen. Darüber hinaus musste das Design der Studie an die veränderten Bedingungen anpassen: Die ursprünglich geplante längsschnittliche Begleitung aller in der Stichprobe befindlichen Fahrlehreranwärter über die gesamte Zeit des Praktikums war nicht realisierbar, so dass zu einem querschnittlichen Erhebungsdesign mit einigen Längsschnitten in Teilstichproben gewechselt werden musste. Dies schränkt die Vorhersagemöglichkeiten durch die erhobenen Daten in Bezug auf den Praktikumserfolg deutlich ein. Die überwiegend querschnittlich erhobenen Daten machten es nicht möglich, die Kompetenzentwicklung im Bedingungsgefüge der verschiedenen Rahmenbedingungen und deren Einfluss so genau zu bestimmen, wie es ursprünglich vorgesehen war.

Weiterhin ist unklar, inwiefern die Stichprobe durch die Reduktion der Anzahl der Probanden (aufgrund einer geringeren Zahl der Auszubildenden als erwartet und aufgrund der Angewiesenheit auf Freiwilligkeit gekoppelt mit mangelnder Kooperationsbereitschaft) Selektionsmechanismen unterliegt, welche durch das eingesetzte Instrumentarium ungenügende Berücksichtigung finden. Diese Faktoren sollten bei der Ergebnisbetrachtung nicht außer Acht gelassen werden.

Dies macht deutlich, dass insbesondere die Standards Übertragbarkeit von Ergebnissen, statistische Kontrolle und Kausalinterpretation nicht immer vollständig erfüllt werden konnten. Auch wenn die untersuchte Stichprobe detailliert beschrieben und damit die Übertragbarkeit beantwortet ist, können in diesem Fall keine gruppenspezifischen Datenanalysen Aufschluss darüber erbringen, auf welche Personengruppe die Befunde innerhalb der Fahrlehreranwärter übertragbar sind (*Übertragbarkeit von Ergebnissen*). Des Weiteren sollten die beobachteten Effekte als Wirkungen der evaluierten Maßnahme hinsichtlich ihrer Abhängigkeit von möglichen Moderatorvariablen analysiert und interpretieren wer-

den. Effektgrößen sollten in verschiedenen, nach potentiellen Moderatorvariablen aufgeteilten Teilstichproben getrennt berechnet und miteinander verglichen werden. Aufgrund der oben beschriebenen Situation musste das Studiendesign und auch das Instrumentarium soweit an die Bedingungen des Feldes angepasst werden, dass dies nicht vollständig umsetzbar war. Die tatsächliche Stichprobe erlaubte nur an einigen Stellen einen Vergleich mit Drittvariablen, wodurch auch den Standards *Kausalinterpretation und statistische Kontrolle* nicht in vollem Umfang genüge getan werden konnte. Ein anderer nicht umsetzbarer Standard innerhalb dieser Studie stellte bereits von Beginn an die Forderung nach einer *Kontrollgruppe* bzw. einem sinnvollen Vergleichsmaßstab für die Interpretation von Wirkungen dar. Auch eine Variation der Maßnahme hinsichtlich der Dosis war in diesem Rahmen nicht möglich.

Aufgrund dieser Erkenntnisse und unter Anwendung der Standards von Rost (2000) gelangt man zu dem Schluss, dass die Studie den wissenschaftlichen Qualitätskriterien zu einem Großteil genügen konnte. Auch wenn nicht alle Standards und Kriterien innerhalb der Studie vollständig umsetzbar waren, so konnte hier gezeigt werden, dass auch Feldforschung trotz ihrer Besonderheiten und speziellen Bedingungen, den Prinzipien der wissenschaftlichen Versuchsführung zu einem Großteil genügen kann.

Die Feldforschung unterliegt finanziellen, personellen und zeitlichen Einschränkungen und Besonderheiten, die es erschweren und teilweise unmöglich werden lassen, den optimalen Untersuchungsplan mit den erforderlichen Kontrolltechniken praktisch zu realisieren (Bortz, 2002). Hinzu kommt hierbei, dass Feldstudien Entwicklungen unterliegen, die nicht beeinflussbar sind. Bei der Planung einer solchen Studie sind spätere Entwicklungen oft nicht vorhersehbar. Eine solche Studie lässt ein Standarddesign meistens nicht zu und kann demnach auch nicht alle Prinzipien der wissenschaftlichen Versuchsführung einhalten. Dabei ist das Festhalten an den in der Planung erstellten Untersuchungsplänen sogar oft

kontraproduktiv, und man sollte sie im Interesse der Beteiligten korrigieren, auch wenn dies den Prinzipien experimenteller Designs widerspricht (Wottawa, 2001a). Evaluationsstudien im Feld haben demnach ihre ganz eigenen Merkmale, die bei deren Beurteilung Berücksichtigung finden müssen. Hier spielt auch die Frage nach dem Zweck und einer besseren und ‚wissenschaftlicheren‘ Alternative für eine solche Studie eine Rolle.

Bei realistischer Betrachtung muss man davon ausgehen, dass die Aussagen einer Evaluationsstudie in der Bildungspraxis nicht den Sicherheitsgrad der psychologischen Grundlagenforschung aufweisen können. ... Die Evaluation hat immer dann ihren Zweck erfüllt, wenn sie die Diskussion um die „beste“ Maßnahme oder die „optimale“ Gestaltung versachlicht und damit auf eine rationalere Grundlage gestellt hat, auf der schließlich auch ein angemessenes Qualitätskonzept aufgebaut werden kann. Für diese Zielsetzung gibt es bei allen Problemen der empirisch-wissenschaftlichen Evaluation ganz einfach keine leistungsfähigere Alternative (Wottawa, 2001a, S.673).

Trotz dieser Einschränkungen, denen eine Evaluationsstudie in der Praxis und bei seiner Durchführung unterliegt, ist es erfreulich, dass mit dieser Studie gezeigt werden konnte, dass auch im Praxisfeld wissenschaftliches Vorgehen anwendbar ist, jeweils angepasst an die dort vorherrschenden Rahmenbedingungen. Die hier dargestellte Feldstudie stellt somit eine Vorlage für ein Evaluationskonzept zur Wirksamkeitsüberprüfung von Ausbildungsmodellen bereit, welche Qualitätskriterien und Prinzipien der wissenschaftlichen Versuchsführung für Evaluationsforschung berücksichtigt.

Auch wenn nicht alle wissenschaftlichen Kriterien und Standards in der Feldforschung überhaupt umsetzbar sind, so sollte dies nicht dazu verleiten, Standards und Qualitätskriterien für Feldstudien nicht als wichtig zu erachten. Im Gegenteil, sie ermöglichen es, sich

bereits bei der Planung an Qualitätskriterien zu orientieren und sie in die Durchführung der Studie mit einzubeziehen. Somit tragen Standards wie die von Rost (2000) dazu bei, die Qualität von Feldevaluation zu erhöhen und die Qualität und Interpretierbarkeit der Ergebnisse solcher Studien anhand eines Maßstabs besser einzuschätzen.

Die vorliegende Arbeit konnte damit einen Beitrag zur pädagogisch-psychologischen, insbesondere zur instruktionspsychologischen Forschung leisten, die unter anderem auch Ausbildung, Unterricht und Training als Gegenstand der Forschung versteht (Leutner, 2001).

So wurde durch die Evaluation des Ausbildungsmodells „Fahrlehrerausbildung“ mit Hilfe empirischer Methoden die pädagogische Realität dieser Ausbildung erforscht und daraufhin untersucht, wie die pädagogische Zielsetzung: Förderung der pädagogischen Kompetenz bei Fahrlehreranwärtern, erreicht wurde. Es konnten Erkenntnisse über die Wirksamkeit von Lehrprozessen innerhalb der Fahrlehrerausbildung gewonnen werden. Weiterhin konnten aufgrund der Ergebnisse, Empfehlungen erarbeitet werden, wie diese Förderabsicht effektiver zu verwirklichen ist. Die Überprüfung und Erfassung des Lehr- Lernerfolges innerhalb der Fahrlehrerausbildung ermöglichte es, instruktionale Entscheidungen vorzubereiten und dementsprechende Empfehlungen auszusprechen.

Im Rahmen praxis-orientierter Forschung konnte somit ebenfalls neues handlungsrelevantes Wissen über das Lehren und Lernen von Erwachsenen in der beruflichen Aus- und Weiterbildung bereitgestellt werden.

*Literatur*

- Allan, D. W. & Ryan, K. A. (1972). *Microteaching*. Weinheim: Beltz.
- Anderson, J.R. (1982). Acquisition of cognitive skill. *Psychological Review*, 89, 369-406.
- Bandura, A. (1990). Conclusion: Reflections on nonability determinants of competence. In R. Sternberg & J. Kolligian JR. (Hrsg.), *Competence considered* (S. 315-362). New Haven/London: Yale University Press.
- Basler, H.-D., Bolm, G. Dickescheid, T. & Herda, C. (1995). Marburger Fragebogen zur Akzeptanz der Lehre. *Diagnostica*, 41, 62-79.
- Baumert, J., Bos, W. & Lehmann, R. (2000). TIMSS/III: Dritte internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie; mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn. Opladen: Leske und Budrich.
- Becker, G.E. (1973). Optimierung schulischer Gruppenprozesse durch situatives Lehrtraining. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Bessoth, R. & Weibel, W. (2000). *Unterrichtsqualität an Schweizer Schulen*. Zug: Klett.
- Bloom, B. S. (1974). *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich*. Weinheim: Beltz.
- Blömeke, S. (2004). Phasen und Orte der Lehrerbildung. Erste Phase an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodzieki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 262-275). Kempten: Westermann, Klinkhardt.
- Bongard, A.-E. & Bongard, I. C. (1983). Die Ausbildung und Prüfung von Fahrlehrern in der Bundesrepublik Deutschland. In Bundesanstalt für Straßenwesen (Hrsg.), *Unfall- und Sicherheitsforschung Straßenverkehr. Fahrlehrerausbildung* (S. 87-149). Brühl: Druck- und Verlags GmbH Becher.
- Bortz, J. & Döring, N. (2002). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Berlin: Springer-Verlag.
- Bouska, W. (2000) *Fahrlehrerrecht*. München: Heinrich Vogel.

- Bromme, R. (1997). Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S. 177-212). Göttingen: Hogrefe.
- Brophy, J.E. & Good, T.L. (1986). Teacher behaviour and student achievement. In M.C. Wittrock (Hrsg.), *Handbook of research on teaching* (3. Aufl., S. 328-375). London: Macmillan.
- Brown, J. S. Collins, A. & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18, 32-41.
- Bundesanstalt für Straßenwesen (1993). Ausbildungssystem für Fahrlehrer. Abschlußbericht der Arbeitsgruppe „Fahrschulen/Fahrlehrer“. Bremerhaven: Wirtschaftsverlag NW.
- Bundesvereinigung der Fahrlehrerverbände e.V. (Hrsg) (1988). Aufgaben und Verantwortung des Fahrlehrers in der Zukunft. Bericht über ein Symposium der Bundesvereinigung der Fahrlehrerverbände e.V. am 9. und 10. Mai in Bad Honnef.
- Burkard, C. & Eikenbusch, G. (2000). *Praxishandbuch Evaluation in der Schule*. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Bürgerstiftung Hannover (1999). Projekt „Feedback für Lehrerinnen und Lehrer“ – Ein Weg zur Qualitätsentwicklung der Schulen. Unveröffentlichtes Manuskript, Hannover.
- Dann, H.-D. & Humpert, W. (2002). Das Konstanzer Trainingsmodell (KTM) – Grundlagen und neue Entwicklungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48, 215-225.
- Diehl, J.M. (2001). Studentische Lehrevaluation in den Sozialwissenschaften: Fragebögen, Normen, Probleme. In E. Keiner (Hrsg.), *Evaluation in der Erziehungswissenschaft* (S. 63-90). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Diehl, J.M. & Kohr, H.U. (1977). Entwicklung eines Fragebogens zur Beurteilung von Hochschulveranstaltungen im Fach Psychologie. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 24, 61-75.

- Ditton, H. (2000). Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. In A. Helmke, W. Hornstein & E. Terhart (Hrsg.), *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule. Sozialpädagogik, Hochschule. Zeitschrift für Pädagogik, 41. Beiheft*, 73-92, Weinheim und Basel: Beltz.
- Döring, W.O. (1925). *Untersuchungen zur Psychologie des Lehrers*. Leipzig: Quelle & Meyer.
- Drees, H.B. (1994). *Untersuchung zur Validität eines Assessment Centers*. RWTH Aachen.
- Eckhardt, K. (1999). *Fahrlehrergesetz (6. Auflage)*. Remagen: Verkehrs-Verlag.
- El Hage, N. (1996). *Lehrevaluation und studentische Veranstaltungskritik. Projekte. Instrumente und Grundlagen*. Bonn: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie.
- Erkens, E. (2000). *Ausbildungsfahrschule Ausbildungsfahrlehrer*. Düsseldorf (Fahrlehrer-Fachschule Düsseldorf).
- Friedrich, H. F. & Mandl, H. (1992). *Lern und Denkstrategien - ein Problemaufriß*. In H. Mandl & H.F. Friedrich. (Hrsg.), *Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention*. Göttingen: Hogrefe.
- Gage, N.L. & Berliner, D.C. (1996). *Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz.
- Gagné, R. M. (1985). *The conditions of learning and theory of instruction*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Havers, N. (1998). *Disziplinschwierigkeiten im Unterricht. Ein Trainingsseminar im Lehrerstudium*. Die Deutsche Schule. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis*. 90, 189-198.
- Havers, N., & Toepell, S. (2002). *Trainingsverfahren für die Lehrerausbildung im deutschen Sprachraum*. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48, 174-193.
- Heilig, B. (1999). *Der Fahrlehrer als Verkehrspädagoge. Ein Handbuch über die Grundlagen der Fahrschulpädagogik*. München: Vogel.



- Heilig, B., & Knörzer, W. & Pommerenke, E. (1995). Curriculum für die Fahrlehrausbildung. Berichte der Bundesanstalt für Straßenwesen. Bremerhaven: Wirtschaftsverlag NW.
- Helmke, A. (2004). Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern. Seelze: Kallmeyersche Verlagbuchhandlung GmbH.
- Helmke, A. & Weinert, F.E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistung. In F. E. Weinert (Hrsg.), Psychologie des Unterrichts und der Schule (S. 71-176). Göttingen: Hogrefe.
- Hericks, U. (2004). Phasen und Orte der Lehrerbildung. Verzahnung der Phasen der Lehrerbildung. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodzieki & J. Wildt (Hrsg.), Handbuch Lehrerbildung (S. 301-312). Kempten: Westermann, Klinkhardt.
- Herrmann, J. & Höfer, C. (1999). Evaluation in der Schule – Unterrichtsevaluation. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Hesse, H.-G. & Wottawa, H. (1997). Methodische Probleme der Unterrichtsforschung. In F. E. Weinert (Hrsg.), Psychologie des Unterrichts und der Schule (S. 37-69). Göttingen: Hogrefe.
- Horst, P. (1971). Messung und Vorhersage. Eine Einführung in die psychologische Testtheorie. Weinheim: Verlag Julius Beltz.
- Institut für Wirtschaftsforschung (2001). Fahrschulen. Branchen special Bericht Nr. 68. Wiesbaden: Deutscher Genossenschafts-Verlag.
- Institut für Schulentwicklungsforschung (1999). IFS-Schulbarometer. Ein mehrperspektivisches Instrument zur Erfassung der Schulwirklichkeit. Dortmund: IFS-Verlag.
- Jensch, M., Spoerer, E. & Utzelmann, H.D. (1978). Verkehrsverhaltenslehre. In Bundesanstalt für Straßenwesen (Hrsg.). Schriftenreihe „Unfall- und Sicherheitsforschung Straßenverkehr“. Brühl: Druck- und Verlags GmbH Becher.
- Kerschensteiner, G. (1921). Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung. München: Oldenbourg.

- Klauer, K. J. (1985). Framework for a theory of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 1, 5-17.
- Klauer, K. J. (1987). Kriteriumsorientierte Tests. Göttingen: Hogrefe.
- Klauer, K. J. (2001). Situiertes Lernen. In D. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 635-640). Weinheim: Beltz PVU.
- Klieme, E., Funke, J., Leutner, D., Reimann, P. & Wirth, J. (2001). Problemlösen als fächerübergreifende Kompetenz. Konzeption und erste Resultate aus einer Schulleistungsstudie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 47, 179-200.
- Klinzing, H. G. (2002). Wie effektiv ist Microteaching? Ein Überblick über fünfunddreißig Jahre Forschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48, 194-214.
- Koch-Priewe, B. (2002). Grundlagenforschung in der Lehrerbildung. Einleitung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48, 1-9.
- Köller, O., Baumert, J. & Neubrand, J. (2000). Epistemologische Überzeugungen und Fachverständnis im Mathematik- und Physikunterricht. In: J. Baumert, W. Bos & R. Lehmann (Hrsg.). *TIMSS/III. Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn*, Band 2 (S. 229-269). Opladen: Leske + Budrich.
- Kramis, J. (1991). Eine Kombination mit hoher Effektivität: Microteaching – Reflective Teaching - Unterrichtsbeobachtung. *Unterrichtswissenschaft*, 19, 260-277.
- Kromrey, H. (1993). Lehrevaluation darf nicht auf Umfragen reduziert werden. Zur Aussagekraft von Lehrveranstaltungs-Befragungen. *Mitteilungen des Hochschulverbandes: MittHV*. Bonn.
- Kromrey, H. (1995). Evaluation der Lehre durch Umfrageforschung? Methodische Fallstricke bei der Messung von Lehrqualität durch Befragung von Vorlesungsteilnehmern. In Mohler, P. P. (Hrsg.), *Universität und Lehre. Ihre Evaluation als Herausforderung an die Empirische Sozialforschung* (S. 105-128). Münster: Waxmann.
- Kromrey, H. (1996). Qualitätsverbesserung in Lehre und Studium statt so genannter Lehrevaluation. Ein Plädoyer für gute Lehre und gegen schlechte Sozialforschung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 10, 153-166.

- Lamszus, H. (1983). Entwicklung und Erprobung eines Konzeptes zur Verbesserung der Fahrlehrerausbildung. In Bundesanstalt für Straßenwesen (Hrsg.), Unfall- und Sicherheitsforschung Straßenverkehr. Fahrlehrerausbildung (S. 7-85). Brühl: Druck- und Verlags GmbH Becher.
- Lamszus, H. (2000). Zur Frage der heute für den Berufsnachwuchs der Fahrlehrer erforderlichen Vorbildungsvoraussetzungen. Zeitschrift für Verkehrssicherheit, 46, 74-79.
- Larcher, S. & Oelkers, J. (2004). Deutsche Lehrerbildung im internationalen Vergleich. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodzieki, & J. Wildt (Hrsg.), Handbuch Lehrerbildung (S. 128-150). Kempten: Westermann, Klinkhardt.
- Lenard, H. (2004). Phasen und Orte der Lehrerbildung. Zweite Phase an Studienseminaren und Schulen. In: S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodzieki & J. Wildt (Hrsg.), Handbuch Lehrerbildung (S. 275-290). Kempten: Westermann, Klinkhardt.
- Leutner, D. (1998). Instruktionspsychologie. In D. Rost (Hrsg.), Handwörterbuch Pädagogische Psychologie (S. 198-205). Weinheim: Beltz PVU.
- Leutner, D. (2001). Instruktionspsychologie. In D. Rost (Hrsg.), Handwörterbuch Pädagogische Psychologie (S. 267-276). Weinheim: Beltz PVU.
- Lienert, G. A. & Raatz, U. (1998). Testaufbau und Testanalyse. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Medley, D. M. (1979). The effectiveness of teachers. In P. Peterson & H. Walberg (Hrsg.), S.11-27 [zitiert nach Mietzel, 2001].
- Meißner, A. (2004). Lehrerbildung zwischen Reform und Revolution. Erlangen: Schneider Verlag.
- Mietzel, G.(2001). Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens. Göttingen: Hogrefe.
- Mutzeck, W. (1983). Problemorientiertes Lehrertraining. In W. Mutzeck & W. Pallasch (Hrsg.). Handbuch zum Lehrertraining (S. 117-135). Weinheim: Beltz.
- Nickel, H. (1983). Ein allgemeines Basistraining für Lehrer und Erzieher. In W. Mutzeck & W. Pallasch (Hrsg.), Handbuch zum Lehrertraining (S. 162-176). Weinheim: Beltz.

- Niegemann, H. (2001a). Lehr-Lern-Forschung. In D. Rost (Hrsg.), Handwörterbuch Pädagogische Psychologie (S. 387-393). Weinheim: Beltz PVU.
- Niegemann, H. (2001b). Neue Lernmedien - Konzipieren, entwickeln, einsetzen. Bern, Göttingen: Hans Huber.
- Oser, F. (2001). Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In F. Oser & J. Oelkers (Hrsg.), Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allroundbildung zur Ausbildung professioneller Standards (S. 215-342). Zürich: Rüegger.
- Pallasch, W. (1987). Lehrverhalten und Problemlösen. Lern- und Trainingsprogramme zur Schulung pädagogischer Fertigkeiten und Reflexion des Selbstkonzepts. München: Juventa Verlag.
- Posch, P. & Altrichter, H. (1997). Möglichkeiten und Grenzen der Qualitätsevaluation und Qualitätsentwicklung im Schulwesen. Forschungsbericht des Bundesministeriums für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten. Innsbruck-Wien: STUDIENVerlag.
- Reinhold, P. (2004). Komponenten der Lehrerbildung. Fachdidaktische Ausbildung. In: S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodzieki & J. Wildt (Hrsg.), Handbuch Lehrerbildung (S. 262-275). Kempten: Westermann, Klinkhardt.
- Renkl, A. (2001). Träges Wissen. In D. Rost (Hrsg.), Handwörterbuch Pädagogische Psychologie (S. 717-721). Weinheim: Beltz PVU.
- Rheinberg, F. (2001). Bezugsnormorientierung. In D. Rost (Hrsg.), Handwörterbuch Pädagogische Psychologie (S. 55-62). Weinheim: Beltz PVU.
- Rheinberg, F., Bromme, R., Minsel, B., Winteler, A. & Weidenmann, B. (2001). Die Erziehenden und Lehrenden. In B. Weidenmann & A. Krapp (Hrsg.), Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch (S. 271-355). Basel: Beltz.
- Rheinberg, F. & Minsel, B. (1993). Psychologie des Erziehers. In B. Weidenmann & A. Krapp (Hrsg.), Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch (S. 277-360). Basel: Beltz.
- Rindermann, H. (1996). Untersuchungen zur Brauchbarkeit studentischer Lehr-Evaluation. Landau: Empirische Pädagogik.
- Rossi, P.H. & Freeman, H.E.(1993). Evaluation: a systematic approach. Newbury Park: Sage. (Kap.14). [zitiert nach Wottawa, 2001a].

- Rost, J. (2000). Allgemeine Standards für die Evaluationsforschung. In W. Hager, J.-L. Patry & H. Brezing (Hrsg.), *Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen. Standards und Kriterien: Ein Handbuch* (S. 129-140). Bern: Verlag Hans Huber.
- Sandfuchs, U. (2004). Geschichte der Lehrerbildung in Deutschland. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodzieki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 13-37). Kempten: Westermann, Klinkhardt.
- Slavin, R.E. (1996). *Education for all*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Spada, H. & Wichmann, S. (1996). Kognitive Determinanten der Lernleistung. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Lernens und der Instruktion* (S. 119-152). Göttingen: Hogrefe.
- Staufenbiel, T. (2001). Universitätsweite Evaluation von Lehrveranstaltungen in Marburg: Vorgehen, Instrumente, Ergebnisse. In E. Keiner (Hrsg.), *Evaluation in der Erziehungswissenschaft* (S. 43-61). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Tausch, A.-M. (1963). Ausmaß und Änderung des Merkmals Verständnis im Sprachverhalten von Erziehern und Zusammenhänge mit seelischen Vorgängen in Kindern. *Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie*, 10, 514-539.
- Terhart, E. (2004). Struktur und Organisation der Lehrerbildung in Deutschland. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodzieki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 37-59). Kempten: Westermann, Klinkhardt.
- Thiele, H. (2000). Ein kognitives Lern- und Handlungsmodell als Heuristik für ein theoriegeleitetes Lehrertraining. *Bildung und Erziehung*, 53, 257-269.
- Topsch, W. (2004). Komponenten der Lehrerbildung. *Schulpraxis in der Lehrerbildung*. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodzieki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 476-486). Kempten: Westermann, Klinkhardt.
- Tröster, H., Gundlach, G. & Moschner, B. (1997). Was erwarten Studierende der Psychologie von Ihrer Diplomarbeit?. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 11, 109-122.
- Wahl, D., Weinert, F. E. & Huber, G. L. (1997). *Psychologie für die Schulpraxis. Ein handlungsorientiertes Lehrbuch für Lehrer*. München: Kösel.

- Weinert, F.E. (1996). Für und Wider die „neuen Lerntheorien“ als Grundlagen pädagogisch-psychologischer Forschung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 10, 1-12.
- Weinert, F.E. (1999). Konzepte der Kompetenz. Unveröffentlichtes Gutachten zum OECD-Projekt “Definition and Selection of Competencies”: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo). Manuskript: Max-Planck-Institut für psychologische Forschung. München.
- Weinert, F.E. (2001). Concept of competence: A conceptual clarification. In *Defining and selecting key competencies* (S. 45-66). Seattle: Hogrefe & Huber.
- Weinert, F. E. & Helmke, A. (1995). Learning from wise mother nature or big brother instructor: The wrong choice as seen from an educational perspective. *Educational Psychologist*, 30, 135-142.
- Westermann, R., Spies, K., Heise, E. & Wollburg-Claar, S. (1998). Bewertung von Lehrveranstaltungen und Studienbedingungen durch Studierende: Theorieorientierte Entwicklung von Fragebögen. *Empirische Pädagogik*, 12, 133-166.
- Westhoff, K. & Kluck, M.L. (1998). *Psychologische Gutachten schreiben und beurteilen*. Berlin: Springer.
- Winteler, A. & Schmolck, P. (1983). Überprüfung eines Schätzverfahrens zur Beurteilung von Lehrveranstaltungen. *Schweizerische Zeitschrift für Psychologie und ihre Anwendungen*, 42, 56-79.
- Wottawa, H. (2001a). Evaluation. In B. Weidenmann & A. Krapp (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch* (S. 647-674). Basel: Beltz.
- Wottawa, H. (2001b). Evaluation. In D. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 152-158). Weinheim: Beltz PVU.
- Wottawa, H. & Thierau, H. (2003). *Lehrbuch Evaluation*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Wulf, C. (1975). Funktionen und Paradigmen der Evaluation. In K. Frey (Hrsg.), *Curriculum-Handbuch* (S. 580-600). München: Piper.

Zilfreund, W. (1966). Konzept für ein Training des Lehrverhaltens mit Fernseh-  
Aufzeichnungen in Kleingruppen-Seminaren. In *Programmiertes Lernen und Pro-  
grammierter Unterricht 3, Beiheft 1*.

*Tabellenverzeichnis*

Tabelle 1 Struktur der Pilotstudie.....	12
Tabelle 2 Themenbereiche mit Unterrichtsumfang in der Fahrlehrerausbildung, die überwiegend pädagogisch-psychologische Inhalte vermitteln (extrahiert aus Anlage zu § 2 Abs. 1 FahrlAusbO: „Rahmenplan für die Fahrlehrerausbildung an Fahrlehrerausbildungsstätten“ in Bouska, 2000, S. 213 ff).....	35
Tabelle 3 Musterausbildungsplan gem. Richtlinie für die Durchführung der Ausbildung in einer Ausbildungsfahrschule für die Fahrlehreranwärter (Praktikum) nach § 2 Abs. 5 FahrlG und § 8 FahrlAusbO vom 18. 6. 1999, VkB1 1999 (Eckhardt, 1999, S. 445).....	39
Tabelle 4 Vergleich der Fahrlehrerausbildung vor dem 1.1.1999 und heute für die Ausbildung zur Fahrlehrererlaubnis Klasse 3 (alt) bzw. BE (neu) .....	43
Tabelle 5 Stundenverteilung im Ausbildungspraktikum (Mindeststunden) (§ 2 Abs. 5 FahrlG, § 3 Abs. 2 FahrlAusbO). Ein Praktikum mit einer Dauer von insgesamt 4 1/2 Monaten entspricht 18 Wochen mit 20 Stunden = 360 Stunden). Die angegebenen Stundenzahlen sind Unterrichtsstunden à 45 Minuten. ....	45
Tabelle 6 Systematisierung einzelner Unterrichtsfaktoren anhand der vier Elemente des QUAIT-Ansatzes nach Ditton (2000) .....	91
Tabelle 7 Übersicht der Ergebnisse der Forschung zur Lehrerwirksamkeit von Brophy & Good 1986 in Helmke (2004).....	93
Tabelle 8 Typen der Evaluation nach Zielen von Helmke (2004, S. 152) .....	113
Tabelle 9 Zuordnung der Messinstrumente .....	129
Tabelle 10 Stichprobe der einbezogenen Fahrlehreranwärter .....	134
Tabelle 11 Akzeptanz des Praktikums.....	137



Tabelle 12 Zufriedenheit der Fahrlehreranwärter mit der zeitlichen Verfügbarkeit des Ausbildungsfahrlehrers.....	139
Tabelle 13 Zufriedenheit der Fahrlehreranwärter mit Zeitpunkt und Themenauswahl der Reflexionswochen .....	139
Tabelle 14 Zufriedenheit der Fahrlehreranwärter mit dem Praktikum insgesamt.....	140
Tabelle 15 Verteilung der Einschätzungen zur Reglementierungen und Vorgehensweisen im Praktikum durch die Fahrlehreranwärter .....	142
Tabelle 16 Ergebnisse der Angaben zur Lehrstoffgewichtung und zum Lehrstoffangebot (Angaben in % der Befragten) .....	161
Tabelle 17 Von Prüfern zu verschiedenen Zeitpunkten vorausgesetztes Wissen .....	168
Tabelle 18 Ergebnisse des Wissenstest .....	179
Tabelle 19 Ergebnisse Wissenstest – Daten der unabhängigen Stichproben (Zpt. I oder III).....	180
Tabelle 20 Ergebnisse Wissenstest – Messwiederholung .....	181
Tabelle 21 Fallbeispiele – interne Konsistenz.....	185
Tabelle 22 Ergebnisse Fallbeispiele gesamt.....	185
Tabelle 23 Ergebnisse Fallbeispiele – Daten der unabhängigen Stichproben (Zpt. I oder III).....	186
Tabelle 24 Ergebnisse Fallbeispiele gesamt– Daten der unabhängigen Stichproben unter der Bedingung Motivation (Zpt. I oder III).....	187
Tabelle 25 Ergebnisse Fallbeispiele einzeln– Daten der unabhängigen Stichproben unter der Bedingung Motivation (Zpt. I oder III).....	188
Tabelle 26 Ergebnisse Fallbeispiele - Messwiederholung .....	190
Tabelle 27 Ergebnisse Fallbeispiele - motiviert .....	191
Tabelle 28 Unterrichtsbeurteilung durch den Ausbildungsfahrlehrer - Globalurteile.....	199

Tabelle 29 Unterrichtsbeurteilung durch den Untersuchungsleiter - Globalurteile .....	200
Tabelle 30 Unterrichtsbeurteilung durch die Fahrschüler - Globalurteile.....	202
Tabelle 31 Typisierung – Veränderung vom Vortest zum Nachtest .....	204
Tabelle 32 Prüfungsnote schriftliche Fachkundeprüfung mit Wiederholung .....	218
Tabelle 33 Prüfungsnote mündliche Fachkundeprüfung mit Wiederholung.....	218
Tabelle 34 Praktische Lehrprobe mit Wiederholung.....	220
Tabelle 35 Theoretische Lehrprobe mit Wiederholung.....	220
Tabelle 36 Korrelation zwischen Prüfungsnoten und Fallbearbeitung .....	221

*Abbildungsverzeichnis*

Abbildung 1 Struktur der Arbeit.....	6
Abbildung 2 Datenerhebungsdesign.....	131
Abbildung 3 Qualität der Fahrlehrerausbildung.....	137
Abbildung 4 Qualität der Fahrschulerausbildung.....	137
Abbildung 5 Mittlere Einschätzung der Reglementierungen und Vorgehensweisen im Praktikum durch die Fahrlehreranwärter (Median).....	141
Abbildung 6 Schulabschluss der Fahrlehreranwärter.....	151
Abbildung 7 Berufsgruppen des Ausbildungsberufs der Fahrlehreranwärter.....	152
Abbildung 8 Verteilung der Anzahl der Ausbildungsfahrschulen nach Bundesländern...	153
Abbildung 9 Monatliche Vergütung der Fahrlehreranwärter (Euro): Prozentuale Häufigkeit pro Vergütungskategorie .....	155
Abbildung 10 Durchschnittliche Arbeitszeit der Fahrlehreranwärter (Stunden pro Woche): Prozentuale Häufigkeit pro Arbeitszeitkategorie.....	155
Abbildung 11 Einschätzung der Zusammenarbeit mit dem Ausbildungsfahrlehrer: Prozentuale Häufigkeit pro Beurteilungskategorie .....	156
Abbildung 12 Einschätzung der Menge des im Praktikum Gelernten durch die Fahrlehreranwärter .....	157
Abbildung 13 Grund des Nichtbestehens der Lehrproben zu den einzelnen Themenbereichen der Fahrlehrerausbildung in Prozent.....	165
Abbildung 14 Vom Lehrinhalt zum Lehrziel (nach Klauer, 1987, S. 16).....	171
Abbildung 15 Mehrstufige Operationalisierung (nach Klauer, 1987, S. 18) .....	175
Abbildung 16 Ergebnisse Fallbeispiele - Messwiederholung .....	191
Abbildung 17 Unterrichtsbeurteilung – Globalurteile.....	197

Abbildung 18	Unterrichtsbeurteilung. Anteil guter Bewertungen (%) –	
	Globalbeurteilung durch den Ausbildungsfahrlehrer (AFL).....	198
Abbildung 19	Unterrichtsbeurteilung. Anteil guter Bewertungen (%) -	
	Globalbeurteilung durch den Untersuchungsleiter.....	200
Abbildung 20	Unterrichtsbeurteilung. Anteil guter Bewertungen (%) -	
	Globalbeurteilung durch die Fahrschüler .....	202
Abbildung 21	Typisierung Vortest.....	203
Abbildung 22	Typisierung Nachtest.....	204
Abbildung 23	Prüfungsnote schriftliche Fachkundeprüfung in Prozent (n=133) .....	217
Abbildung 24	Prüfungsnote mündliche Fachkundeprüfung in Prozent (n=131) .....	217
Abbildung 25	Prüfungsnote praktische Lehrprobe in Prozent (n=111) .....	219
Abbildung 26	Prüfungsnote theoretische Lehrprobe in Prozent (n= 108) .....	219
Abbildung 27	Prüfungsdaten Bayern Vergleich 1998/99 und 2001/02 .....	223
Abbildung 28	Prüfungsdaten Thüringen Vergleich 1999/98 und 2000/01 .....	224

*Ehrenwörtliche Erklärung*

Ich erkläre hiermit ehrenwörtlich, dass ich die vorliegende Arbeit ohne unzulässige Hilfe Dritter und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe; die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht. Bei der Auswahl und Auswertung des Materials sowie bei der Herstellung des Manuskripts habe ich Unterstützungsleistung von folgenden Personen erhalten:

- Prof. Dr. Detlev Leutner
- Prof. Dr. Roland Brünken

Weitere Personen waren an der geistigen Herstellung der vorliegenden Arbeit nicht beteiligt. Insbesondere habe ich nicht die Hilfe eines Promotionsberaters in Anspruch genommen. Dritte haben von mir weder unmittelbar noch mittelbar geldwerte Leistungen für Arbeiten erhalten, die im Zusammenhang mit dem Inhalt der vorgelegten Dissertation stehen. Die Arbeit oder Teile davon wurden weder im Inland noch im Ausland in gleicher oder ähnlicher Form einer anderen Prüfungsbehörde als Dissertation vorgelegt. Ferner erkläre ich, dass ich nicht bereits eine gleichartige Doktorprüfung an einer Hochschule endgültig nicht bestanden habe.

Anja Friedrich

*Anhang auf CD*